

第1分科会

=インクルーシブ教育領域=
(8号館1階3番教室)

【15:30～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

特別支援教育コーディネーターからみた子どもの 「生活と発達の困難」と支援(第5報)

○池田 敦子

(東京都立南大沢学園)

高橋 智

(東京学芸大学)

キーワード：特別支援教育コーディネーター、子どもの「生活と発達の困難」、「生活と発達の支援」

I. はじめに

障害・特別ニーズを有する子どもが安定した学校生活を送るためには、子どもの生活や発達の困難に対して個別的教育支援計画を活用した学校や生活全般にわたる適切な支援が必要である。特別支援教育コーディネーターは公立学校の約98%に配置されており、小・中学校では、特別な教育的配慮が必要な児童生徒の適切な指導や、学校、保護者、関係機関の窓口として調整の役割を担っている。特別支援学校では、校内の児童生徒のニーズに応じた教育のために、学校関係者や福祉医療等の関係機関との調整の役割と共に、地域の学校における特別支援教育のセンター的機能を担っている。

近年、子どもが有する困難には、発達の困難とともに、保護者・家庭の生活上の困難や障害理解の困難が大きな影響を与えている(池田・高橋：2012、小野川・高橋：2011)。子どもの支援においては、茂木(2011)が述べているように、子どもの育ちや生活に広く視点をあてて考えることが重要である。田中(2009)による三鷹市教育委員会設置の教育支援コーディネーターの報告では、寄せられた相談の内容は、特別支援教育関係、不登校、学校不適応、子ども虐待、経済的困難であり「特別支援教育コーディネーターが特別支援教育に関する相談だけではなく、児童・生徒家庭が抱える様々な問題に対応している」と、子どもの困難への支援において生活の視点や家庭支援の重要性を指摘している。しかし、実際には特別支援学校の特別支援教育コーディネーターは、通常学級に在籍するLD、ADHD等の児童生徒の指導や授業改善等に重きがおかれ、子どもの状態がどのような背景から現れているのか、長期に渡る支援のために重視していく視点は何かを明確にした取り組みが、十分にされていない現状である。

II. 研究の目的と方法

本報告では、報告者が聞き取り調査を行った複数の特別支援学校特別支援教育コーディネーターの支援事例を通して、特別支援教育コーディネーターの支援において、子どもの「生活と発達の困難」の視点の重要性、および子どもの「生活と発達の困難」への支援と機能、役割、専門性について検討する。なお、事例は人権に配慮し、個人が特定されないよう聞き取りを行った事例を加工して報告する。

III. 結果

3.1 特別支援教育コーディネーターの活動、相談内容と役割

特別支援教育コーディネーターは保護者や教師の相談にもとづき、関係機関と連携をとりながら次のような活動を行った。教師や子どもに身近な存在として、子どもの話しや保護者面談に同席し、親子の話しに食い違いがない等の問題整理を行った。虐待、暴力、ネグレクト等の訴えがあった時は、校内で話し合った後、すぐに児童相談所に連絡した。虐待等の疑いや家庭の問題は、地域のセーフティネットである子ども家庭支援センターに支援の協力を要請した。子どもに精神疾患が疑われる場合は、校医の療育相談や地域の保健所に相談した。地域の発達支援室には相談相手をお願いすることもあった。市町村の障害福祉課と卒業後の生活に不安のある生徒についての情報交換を行った。

職場の教師には、①どのような小さなことも気軽に相談して欲しい、②子どもの指導には家庭環境の把握が必要である、③問題は短期には改善せず、長期の観察が必要である、④家庭と外部機関が連携したほうが早期解決や子どもの安全・安心な生活につながる人が多い等を伝えた。

保護者、教師からの主な相談は、家庭の問題や親子関係の問題が半数を占めている。特に親子関係の不安定さは、発達障害の理解の困難さに起因することが多く、保護者の発達障害があるわが子に対する養育の困難が見られた。家庭の問題は、保護者において生活貧困や発達障害、精神疾患がうかがえる場合であり、遅刻や欠席が多

く衣食住の家庭生活が十分ではなく、子どもの衣服や身体が不衛生である、朝食が取れずに11時ごろキレやすくなる等の様子を見せ、卒業後の生活が危ぶまれた。暴力虐待により子どもが発信した訴えを関係機関に繋いでいくためには、教師には勇気が必要である。特別支援教育コーディネーターはそれを支える重要な役割を担った。

3.2 事例：生活指導が必要なAとコーディネーターの関わり

集団生活が難しく、生活指導が必要な子どもは多い。トラブル続きでいつも叱られ、自己肯定感がきわめて低く、指示の受け入れが弱い。このような子どもの生活実態や育ちの実態を教師全体で共通理解し、充実した学校生活を体験させることが重要である。特別支援教育コーディネーターは教師を支え、校内支援会議を開き、子どもの問題を整理し、今後の方向を定める中心的な役割を担っている。

Aは軽度の知的障害と広汎性発達障害を有する女子高生である。ひとり親家庭で、父親が違うきょうだいがいる生活保護家庭である。小学校時代からトラブルが多く、喫煙、深夜徘徊等の非行によりほとんど登校ができず、社会性・規範意識・抑制力が低い。中学生のとき児童相談所の勧めで養護施設に契約入所し、始めて学校生活を体験した。入所して1年、施設の生活に我慢ができず退所したため、地元の非行系の友人との付き合いが始まり、色濃く影響を受けた。学校では遅刻、早退、無断欠席、授業に参加せずほとんど寝ている校内徘徊の状態であり、頭髪の色や身だしなみの注意を受け入れることがなかなかできなかった。

校内で支援会議を開き、まずAの現在の実態を出し合い目標等の共通理解を行い、全校職員に周知することにした。友達がいるから学校を辞めないというAに期待し、Aが教師の指示を受け入れる素地づくりから始めた。連絡報告、授業場所から離れない等の達成できる簡単な目標を決め、できたことにシールを貼り、目に見える形で1日を振り返ることにした。注意は禁止語ではなく、具体的ことばで優しく伝えるようにした。達成シールや受容的な関わりで教師の言葉に耳を傾けられるようになり、お菓子を学校で食べない等の簡単な注意を受け入れられるようになった。頭髪や身だしなみの問題はまだ見られるが、学校全体がAの状態を共通理解し、ゆっくり取り組むことで教師の働きかけを受け入れられる場面が増えてきた。

IV. 考察

特別支援教育コーディネーターの機能は、子どもが豊かな学校生活を送ることができるように、教師、保護者に寄り添い、側面から支援を行うものである。聞き取りや事例から、子どもの支援を行うにあたり、生活と発達の困難に視点をあて子どもと保護者の相談や聞き取りを丁寧に行い、地域機関との連携を含めた支援を行うことの必要性が判明した。特別支援教育コーディネーターは専門的知識と経験が必要であり、専門性を深め、経験交流する研修が必要である。子どもや保護者の支援に特別教育コーディネーターがどのような視点を持って関わるのか、校内支援会議や関係機関との連携、専門性を深める研修のあり方の解明は、今後の重要な検討課題である。

文献

- ①池田敦子・高橋智(2012) 特別支援教育コーディネーターからみた子どもの「生活と発達の困難」と支援、『日本特殊教育学会第50回大会発表論文集』
- ②大城成喜・横尾俊(2006) 特別支援教育コーディネーターの養成研修について「プロジェクト研究特別支援教育コーディネーターに関する実証的研究」。
- ③小野川文子・高橋智(2011) 病弱特別支援学校寄宿舎における子どもの多様な「発達と生活の貧困」の実態と教育支援(第2報)、『日本発達障害支援システム学会2011年度研究大会・研究セミナー発表論文集』④茂木俊彦(2011) 障害のある子どもの理解と教育指導、『障害者問題研究』39(2)。
- ⑤田中容子(2009) 市教育委員会所属の特別支援教育コーディネーターの相談状況調査、『日本教育心理学会発表論文集(51)』。

「教育困難校」と称される公立高校における 特別支援教育の取り組みの成果と課題 —授業を中心とした支援のあり方—

○竹本弥生 田部絢子 高橋 智
(神奈川県立綾瀬西高校) (東京学芸大学大学院博士課程/成女学園中学・成女高校) (東京学芸大学)

Keyword : 高校、特別支援教育、教育困難校、授業

I. はじめに

文科省は2007年度より「高等学校における発達障害支援モデル事業」を開始し、年々拡大している。2008年に文科省は「特別支援教育の推進に関する調査研究協力者会議」を設置し、2009年発表の「高等学校における特別支援教育の推進について～高等学校WG報告～」では「地域差や課程・学科による差異はあるものの、平均すれば生徒総数の約2%程度の割合で発達障害等の困難のある生徒が高等学校に在籍している」と言及している。

高校には、学習への苦手意識が固定化し、学習意欲が十分ではない生徒も多くいるが、その中には、発達障害の特性をふまえた支援、個に応じた評価方法等の配慮があれば、学ぶ意欲が高まり、自立にむけた主体的な力を形成していく生徒も少なくない。

II. 目的

「平成24～25年度国立特別支援教育総合研究所研究協力機関(専門研究B:高等学校における発達障害等の特別な支援を必要とする生徒への指導・支援に関する研究—授業を中心とした指導・支援の在り方—<重点推進研究>)」として選定されたA県立B高校の「特親クラス(特別丁寧に親切に数学の授業を実施するクラス)」における特別支援教育の取り組みの成果と課題について検討し、それにより高校における特別支援教育のあり方を明らかにする。

III. 方法

- (1) 調査対象：A県立B高校第1学年「特親クラス」
- (2) 調査内容：①授業方法の改善、②生徒のアセスメント、③教室環境。
- (3) 調査方法：特別支援教育コーディネーターの記録分析。
- (4) 調査期間：2012年4月～2012年10月。

IV. 結果

①**授業方法の改善**:授業導入時に「学びなおし」として簡単な四則計算等の基礎学習を実施している。生徒の学習到達度や理解力等に大きな差があるので、教師一人による集団一斉授業に限界があると感じ、2012年4月より週1回学習ボランティア(TA)との協働授業を実施し「生徒のわかる授業」を心がけている。しかし協働授業でも個々の生徒に対応することができず、6月よりグループ学習(4人編成)により授業を展開し、生徒同士の「学びあい」により生徒の理解度を高めている。生徒同士の「学びあい」で「わからないこと」の教え方に教師が感心することもある。教師同士の授業方法の「学びあい」も大切であるため、「特親」クラスの授業を中心に教師が見学することで、学習に対して生徒の抱えている問題・授業進行についての意見を出し合う機会を設け、意見交換を行っている。発達障害等の生徒については、教科担当者会議を開き、生徒の情報交換のみにとどまらず、授業ルールについて検討するような取組みも始めている。

②**生徒のアセスメント**:生徒の実態把握のため、中学校からの情

報移行シート(入学前に教師の中学校訪問及び電話連絡で知りえた生徒情報の結果を記載したもの)を作成し、学級全体の「学習面—行動面チェックシート」(国立特別支援教育総合研究所:2010)、「発達障害チェックシート」(杉村:2010)、「Y-Pアセスメントシート」(横浜市教育委員会:2008)等も実施し、生徒の実態を様々な角度から捉えている。

また、生徒の自己理解や学習方法や生活習慣の改善をはかるために、C社の基礎学力確認テスト(国語・数学・英語)や外部機関による面談方法等の職員研修会も実施し、生徒面談を年間通じて実施している。9月より、教師が生徒の授業の様子等書き入れる「情報交換ノート」を設け、生徒情報を迅速に共有している。

③**環境設定**:教室環境については、担任の判断で自由に掲示物などを貼っていた。遅刻者にも伝達事項を確認してもらうため、黒板の左右に掲示物を貼ることが多く、黒板の三分の一が掲示物のために授業に使用できないことも少なくなかった。そこで黒板には掲示物を貼らず、掲示物を分類し、日程についてはホワイトボードで、時間割や掃除当番などの掲示物は廊下側の壁を利用するなど掲示物の整理整頓を実施している。特親クラスを11月の公開授業時に教師に見学してもらい、学校共通ルールを検討する予定である。また授業開始時に、黒板に何も書いてない状態からスタートできるように生徒の役割を明確にしている。

【附記】本報告は、①2012年度科学研究費奨励研究(竹本)、②公益財団法人俱進会「2012年度一般助成」(田部)、③2012～2014年度科学研究費基盤研究(B)(高橋)による成果の一部である。

文献

- 独立行政法人国立特別支援教育総合研究所(2010)『障害のある子どもへの一貫した支援システムに関する研究—後期中等教育における発達障害への支援を中心として—』
- 文部科学省(2009)「高等学校における特別支援教育の推進について—高等学校ワーキング・グループ報告—」。
- 田部絢子(2011)高校特別支援教育の動向と課題、『特殊教育学研究』9(3)、pp.317-329、日本特殊教育学会。
- 田部絢子・高橋智(2010)全国私立高校養護教諭悉皆調査からみた特別支援教育の現状と支援の課題、『SNEジャーナル』16(1)、pp.128-145、日本特別ニーズ教育学会。
- 高橋智・田部絢子(2009)高校特別支援教育をめぐる動向と課題—発達障害生徒の高校教育保障を中心に—、『障害者問題研究』36(4)、pp.242-253。
- 竹本弥生・田部絢子・高橋智(2011)高校における特別支援教育実践の困難と課題、『月刊高校教育』44(13)、pp.38-41、学事出版。
- 竹本弥生・田部絢子・高橋智(2012)発達に困難を抱える高校生が求める「自立・就労・社会参加」の支援—公立高校と特別支援学校高等部分教室に在籍する生徒への調査から—、『発達』129、pp.18-25、ミネルヴァ書房。

私立中高一貫校の生徒指導・教育相談に関する研究

— 特別な教育的ニーズのある生徒の支援の現状と課題について —

○三浦 巧也

(東京学芸大学大学院連合学校)

KEY WORDS: 生徒指導 私立中高一貫校 特別な教育的ニーズ

I. はじめに 私立中高一貫校に在籍する特別な教育的ニーズのある生徒への生徒指導・教育相談の実態を明らかとし、効果的に支援を行っていくために必要な要因・課題を検討することを目的とする。

II. 方法

2-1. 調査期間：2011年7月～8月に実施した。

2-2. 調査協力者：首都圏私立中高一貫校(286校)の生徒指導担当教諭および養護教諭、スクールカウンセラー(以下SC)を調査協力者とした。

2-3. 調査方法：郵送法を用いた。回収率は56校(19.6%)であった。生徒指導教諭は53名、養護教諭は56名、SCは36名、計144名であった。

2-4. 調査内容：①フェイスシート(4項目)②私立中高一貫校の独自性について(2項目)③特別な教育的ニーズのある生徒への支援体制(6項目)について先行研究を参考に独自に作成した。

2-5. 分析方法：フェイスシートおよび選択項目については実数(%)を算出した(項目によって数は異なる)。また、自由記述については、TRUSTIA/R.2 Mining Assistant (JUSTSYSTEM)を使用し、主題分析と傾向把握(現象分析)を行った。

III. 結果

3-1. フェイスシートについて：

3-1-1. 偏差値について(n=56)／偏差値が50以下の学校数は20校(35.7%)、51～60は15校(26.8%)、60以上は6校(10.7%)であった。

3-1-2. 学校の規模について(n=55)／全校生徒が630人以下は7校(12.7%)、630～1600人は42校(76.4%)、1600人以上は6校(10.9%)であった。

3-1-3. 校務分掌について(n=56)／生徒指導(部)が存在する学校数は52校(92.9%)であった。教育相談が独立してあるまたは、生徒指導(部)の中にある学校数は27校(48.2%)であった。

3-1-4. SCの配置について(n=56)／SCが配置されている学校数は47校(83.9%)であった。また、勤務日数は平均3.2日/週(SD1.5)であった。平均して3日以上勤務していることが明らかとなった。

3-2. 私立中高一貫校の特徴について：

3-2-1. 偏差値や学力以外の独自性について(n=121)／自由記述について主題分析を行った結果、「細やかな指導」「個人の尊重」「面倒見の良さ」「歴史と伝統」「特色あるカリキュラム」「課外授業の充実」「生徒との良好な関係作り」の7主題に分類された。

3-2-2. 予防・開発的支援について／全校生徒に対して実施した取組について生徒指導担当教諭21名(44.7%)、養護教諭28名(51.9%)、SC13名(37.14%)が「行っていない」と回答した。一方、生徒指導担当教諭17名(36.2%)、養護教諭17名(31.5%)、SCの16名(45.7%)は「行っている」と回答した。「行っている」と回答した50名の内、49名(98%)の自由記述について主題分析を行った結果、「生徒全体(集団)への働きかけ」「心理教育的プログラムの実施」「SC(専門家)の活用」「保護者との協力体制」「アンケート等の実態調査」の5主題に分類された。

3-3. 特別な教育的ニーズのある生徒への支援体制について

3-3-1. 支援の重要度について／「大変重要視して

いる」「重要視している」と回答したのは、生徒指導担当教諭26名(54.1%)、養護教諭32名(61.5%)、SC16名(45.7%)であった(合計74名(54.8%))。半数以上が特別な教育的ニーズのある生徒への支援を重要視していることが明らかとなった。

3-3-2. ケース会議について／「頻繁に行っている」と回答したのは、生徒指導担当教諭12名(26.1%)、養護教諭14名(27.5%)、SC8名(25.0%)であった(合計34名(26.4%))。「年に3回以上行っている」と回答したのは、生徒指導担当教諭21名(45.7%)、養護教諭14名(27.4%)、SC7名(21.9%)であった(合計42名(32.6%))。半数以上が、1年間に3回以上ケース会議を実施していることが明らかとなった。

3-3-3. 研修会について／「ほとんどない」と回答したのは、生徒指導担当教諭18名(40.0%)、養護教諭27名(51.9%)、SC19名(54.3%)であった(合計64名(48.5%))。約半数の教職員が特別な教育的ニーズの生徒に関する研修会を実施していないことを示した。

3-3-4. 対応生徒の様相について／対応した生徒で最も多かったのは、生徒指導担当教諭は「非行」生徒(51名、36.7%)であった。養護教諭は「心理面」で問題のある生徒(50名、20.7%)であった。SCは「発達障害」のある生徒(36名、17.8%)であった。

3-3-5. それぞれの連携について／「とてもよく連携している」と回答した内47名の自由記述について主題分析を行った結果、「保健室のセンター機能」「情報交換」「保護者対応」「生徒の多角的理解」「養護教諭のコーディネーターとしての役割」の5主題に分類された。また、傾向比較(現象分析)を行いクロスpondens分析図を作成した結果、生徒指導担当教諭は「多方面」「糸口」「学校全体」、養護教諭は「生徒理解」「定期的」「迷い」、SCは「共通理解」「発達障害」「初期対応」というキーワードとの関連が強いことが明らかとなった。

3-3-6. 支援の一貫性について／中学から高校への支援の一貫性に関して、「行っている」と回答したのは、生徒指導担当教諭41名(83.7%)、養護教諭39名(73.5%)、SC19名(55.9%)であった(合計99名(72.8%))。7割以上の教職員が特別な教育的ニーズの生徒への一貫した支援を実施していることが明らかとなった。また、回答した99名の内、89名(89.9%)の自由記述について主題分析を行った結果、「学年団・主任の継続」「個別記録の作成・伝達」「SCと養護教諭の連携」「情報の共有化」「細やかな引き継ぎ」の5主題に分類された。

IV. 考察 特別な教育的ニーズの生徒への支援を重要視していることが示された。生徒指導担当教諭や養護教諭、SCが連携することは、生徒の理解を深めることに繋がっており、6年間一貫した支援にも役立っていることが推測された。また、SCが週に平均して3日以上勤務しており、全校生徒に向けた開発的な生徒指導が展開されているのは、特色のあるカリキュラムの中で、細やかな指導を提供する私立中高一貫校の特徴の一つであるといえるだろう。しかし、現状では研修会等が少ないことや、予防的な支援は十分であるとは言い難い。今後は、予後が良好であった支援の具体例も整理し、私立校における効果的な生徒指導モデルを検討していくことが課題である。

通常学級の学習に遅れが疑われる児童生徒の 特別な支援ニーズの特徴

—ASIST 学校適応スキルプロフィールによる検討—

○ 熊谷 亮

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 学校適応, 特別な支援ニーズ, 学習の遅れ

I. 問題と目的

近年、学校不適応との関連で新たに指摘される問題として、学習障害(LD)、注意欠陥/多動性障害(ADHD)、高機能自閉症、アスペルガー症候群などの発達障害の診断を受ける児童生徒が増加しており、通常の学級においても生活や学習上で特別な配慮が必要と思われる児童生徒がおおよそ 6.3%いることが明らかになっている。このような様々な要因の複合であることがある学校不適応問題に対しては明確な教育的介入の視点を持つことが難しいと考えられるため、児童生徒一人ひとりの現状を把握し、整理することが求められている。そこで橋本ら(2012)は学校における発達支援の視点に立った適応スキル尺度である ASIST 学校適応スキルプロフィール(Adaptive Skills profile of students: Information for School-teachers and Trainer)を作成した。ASIST は A 尺度と B 尺度からなり、A 尺度 [適応スキルの把握] は学校における発達支援の視点に立った適応スキル尺度で 5 領域(生活習慣領域、手先の巧緻性領域、言語表現領域、社会性領域、行動コントロール領域)の獲得スキルから発達を評価する。また、B 尺度 [特別な支援ニーズの把握] は 50 項目の評価から 10 領域(学習領域、意欲領域、身体性、運動領域、集中力領域、こだわり領域、感覚の過敏さ領域、話し言葉領域、ひとりの世界/興味関心の偏り領域、多動性、衝動性領域、心気的な訴え、不調領域)、4 側面(学習面、生活面、対人関係面、行動情緒面)、2 つのサポート因子(個人活動サポート因子、集団参加サポート因子)における要支援・要配慮レベルを判定できる。なお、要支援・要配慮レベルは「I. 通常対応」(学年平均から +1SD 未満)、「II. 要配慮」(学年平均から +1SD 以上 +2SD 未満)、「III. 要支援」(学年平均から +2SD 以上)の 3 段階で判定される。本研究では ASIST の標準化データの中から学習に遅れの疑いのある児童生徒に着目して特別な支援ニーズの特徴について検討する。

II. 方法

ASIST 学校適応スキルプロフィールの標準化の中で得たデータを使用した。

質問紙は 2 部構成とし、その内容は①A 尺度 (5 領域各 20 項目) について 3 段階 (○…よくあてはまる [2 点], △…少しあてはまる [時々あてはまる] [1 点], ×…あてはまらない [0 点], P…経験していないが、おそらくあてはまる [2 点], F…経験していないが、おそらくあてはまらない [0 点]) ②B 尺度 (10 領域計 50 項目) について 3 段階 (○…よくあてはまる [2 点], △…少しあてはまる [時々あてはまる] [1 点], ×…あてはまらない [0 点]) で、自身の子どもにどの程度あてはまるか回答を求めた。

上記の内容の質問紙を保育所・幼稚園の 5 歳児クラス、小・中学校を通して保護者に送付し、郵送により回収し、回答に不備のなかった 1534 名のうち、学習領域の回答を求めなかった 5 歳児クラスを除く、小・中学生 1478 名を分析対象とした。

III. 結果

学習領域の要支援・要配慮レベルごとの学年構成人数と割合を表 1 に示す。学習領域において高い支援ニーズを有していると考えられる要支援レベル(+2SD)の割合が最も高い学年は中学 2 年(9.8%)であり、次いで中学 3 年(8.2%)、中学 1 年(6.6%)と中学生が上位を占めた。また、学年ごと

の通常対応レベルの割合を見ても中学 1~3 年が最も低い、つまり学習領域に関して特別な支援ニーズを有している割合が多かった。

次に、学習領域の要支援・要配慮レベルごとにみた B 尺度 [特別な支援ニーズの把握] の領域得点を示す。なお、学年による統計上の有意差が見られなかったため学年を分けずに領域得点を算出した。要支援レベルの児童生徒において領域得点の上位三領域は学習(5.89)、集中力(4.33)、意欲(3.82)であった。

	I. 通常対応	II. 要配慮	III. 要支援	合計
小学 1 年	195(96.5)	4(2.0)	3(1.5)	202
小学 2 年	193(93.7)	4(1.9)	9(4.4)	206
小学 3 年	178(92.2)	3(1.6)	12(6.2)	193
小学 4 年	198(95.2)	1(0.5)	9(4.3)	208
小学 5 年	171(91.9)	10(5.4)	5(2.7)	186
小学 6 年	143(89.4)	8(5.0)	9(5.6)	160
中学 1 年	107(88.4)	6(5.0)	8(6.6)	121
中学 2 年	87(82.9)	8(7.6)	10(9.5)	105
中学 3 年	85(87.6)	4(4.1)	8(8.2)	97
合計	1357(91.8)	48(3.2)	73(4.9)	1478

表 1 学習領域の要支援・配慮レベルごとの学年構成人数と割合

	I. 通常対応	II. 要配慮	III. 要支援
学習	0.10	2.56	5.89
意欲	0.97	3.40	3.82
身体性、運動	0.18	0.93	1.42
集中力	0.95	3.52	4.33
こだわり	0.49	1.42	1.92
感覚の過敏さ	0.56	1.93	2.30
話し言葉	0.30	1.35	2.05
ひとりの世界/ 興味関心の偏り	0.62	1.50	2.26
多動性、衝動性	0.35	1.42	2.38
心気的な訴え、不調	0.48	0.98	1.59
B 尺度合計	4.98	18.92	27.97

表 2 学習領域の要支援・配慮レベルごとにみた B 尺度領域得点

IV. 考察

学習領域において要支援レベルの児童生徒の割合は全体で 4.9%であった。この値は学習面で著しい困難を示す児童生徒の割合が 4.5%とした 2002 年に文部科学省で行った調査とほぼ合致した。学年ごとに見ると、学力差が広がっていき、なおかつ定期試験という形で個人差が数字に表れてしまう中学生において支援ニーズが多く見られた。また、要支援レベルの児童生徒の学習領域の平均点は 5.89 であった。この数字は 3 教科(国語、算数 [数学]、音楽、図工 [美術]、体育)で 2 点(よくあてはまる)もしくは全ての科目で 1 点(少しあてはまる)と回答したことになり、複数の科目に対して特別な支援ニーズを有していることがうかがえた。そのような児童生徒に対しては特に、意欲や集中力を持続できるように支援する必要があると考えられる。

通常学級に在籍する病気がある児童生徒への教育支援に関する一考察

—全国病弱特別支援学校へのアンケート調査を通じて—

○川池順也

(東京都立武蔵台学園府中分教室/東京学芸大学大学院教育学研究科)

KEY WORDS: センターの機能, 地域校連携, 病弱教育

I. はじめに

平成19(2007)年の特別支援教育の完全実施に伴い、病弱の児童・生徒は、学齢期を通して地域の小・中学校にある病弱・身体虚弱特別支援学級や通常の学級で教育を受けることが増加する傾向にある。また病弱特別支援学校に在籍する児童・生徒も医療技術の進歩等により入院期間が短期化し、治療が終わるとすぐに地域の学校に復籍したり、症状によっては入退院を繰り返すこともある。

病弱特別支援学校は、病気がある児童・生徒に対して、病弱教育の専門性をいかし、地域の小・中・高等学校に支援の方策等について情報の提供を行うこと、すなわちセンター的機能の役割を果たすことが強く求められている。とりわけその中心的役割となる特別支援教育コーディネーターを中心とする支援チームの通常学級に対する支援についての課題や方策を整理することは喫緊の課題である。

II. 目的

全国の病弱特別支援学校に質問紙調査を実施し、病弱特別支援学校の通常学級に在籍する病気がある児童・生徒へのセンター的機能としての教育支援の在り方について現況と課題を整理する。

III. 方法

- 調査対象：全国特別支援学校病弱教育校長会会員校 87 校
- 調査方法：2012 年 8 月～9 月を調査期間とし、各学校の教務主任 1 名に対する質問紙調査の配布・回収を実施した。
- 調査内容：①「病弱特別支援学校に在籍する児童生徒の前籍校等との連携」及び②「地域の通常の学級への支援機能の充実」を主な項目として、選択及び記述式の回答を依頼した。

IV. 結果

質問紙調査の依頼校 87 校のうち、64 校の回収及び有効回答を得た(73.5%)。調査結果を集計して、各学校における取り組みの現況や課題の分析を行った。

表 1. 通常学級に在籍する病気がある児童・生徒の相談についての項目

設問 1	○教育相談部などの窓口を設けて、地域の病気がある児童・生徒の相談を受け付けている。		
	ある	いない	その他
	60 校 (93.7%)	4 校 (6.3%)	0%
設問 2	○地域の学校に向けて、病気の子供の実態把握や巡回相談を行っている。		
	ある	いない	その他
	39 校 (60.9%)	22 校 (34.3%)	3 校 (4.8%)

表 1 の結果から、ほとんどの病弱特別支援学校の学校内組織として相談窓口は設置されているが、地域の学校に出向く割合は、6 割程度がある実態が把握できた。

表 2. 地域の小・中・高等学校からの相談についての項目

設問 1	○病弱の児童生徒の学校生活を送る上での配慮事項に関する相談について。			
	ある	時々ある	ない	その他
	2 校 (3%)	41 校 (64%)	15 校 (23.5%)	6 校 (9.5%)
設問 2	○病弱の児童生徒の学校不適応に関する相談について。			
	ある	時々ある	ない	その他
	12 校 (18.7%)	31 校 (48.4%)	17 校 (26.5%)	4 校 (6.4%)

表 2 から、地域の小・中・高等学校からは、身体疾患の児童・生徒に対する配慮事項の相談と同じ割合で学校不適応に対する相談があり、「ある」と回答した割合は学校不適応に対する相談の方が高いことが分かった。

V. 考察

調査結果より具体的な相談内容について回答のあったケースについて

【事例 1：X 病弱特別支援学校】

- ①学校での相談の受け付け…「あり」
- ②地域の学校への巡回相談…「あり」
- ③病弱の児童生徒の配慮事項について…「時々ある」
* 肥満の児童・生徒への教育支援に関する相談。朝起きられず、3 校時や午後からの登校になってしまいう児童・生徒への教育支援に関する相談。
- ④学校不適応への相談…「ある」
* 長期間学校に登校できず、昼夜逆転の生活を送り、家庭内暴力があるケースへの対応。

【事例 2：Y 病弱特別支援学校】

- ①学校での相談の受け付け…「あり」
- ②地域の学校への巡回相談…「あり」
- ③病弱の児童生徒の配慮事項について…「時々ある」
* てんかんの児童への摂食指導や姿勢の保持についての相談。
- ④学校不適応への相談…「ある」
* 学校に別室登校している子どもの別室での過ごし方や母学級への復帰に対する教育支援方法。
* 集団行動が苦手な子に対する教育支援方法。

上記 2 事例のように、病弱特別支援学校には、身体疾患の児童・生徒に対する教育支援だけではなく、学校不適応に対する教育支援についての具体的な手立てについて相談を受けるケースが増えていることが分かった。また Y 病弱特別支援学校の自由記述に「対応に当たる職員の配置(人数のみでなく、現在全員が学級担任なので外部対応が難しい)」「病気や障害に対する研修の機会が充分でないこともある」とあるようにセンター的機能を果たすためにも、学校の環境整備や特別支援教育コーディネーターを中心とする教職員への研修機会の充実などが必要であることが示唆された。

(参考文献)

- ・全国特別支援学校病弱教育校長会編著「特別支援学校の学習指導要領を踏まえた病気の子どものガイドブック」(ジァース出版, 2012)

小中学校へ派遣される学生ボランティアが必要とする情報の検討

○霜田浩信(群馬大学教育学部) 井澤信三(兵庫教育大学) 星野常夫(文教大学教育学部)

KEY WORDS: 学生ボランティア 必要とする情報 ハンドブック

I はじめに

「青少年の奉仕活動・体験活動等推進施策について」(中央教育審議会, 2002)では、大学教育におけるボランティア教育政策が述べられおり、大学生のボランティア活動への参加が推奨されている。近年、個別に配慮を要する幼児児童生徒に学生ボランティアを配置したいニーズが教育現場にある。しかしながら、学生の立場では、発達障害やさまざまな困難を抱えた幼児児童生徒に対してボランティアとして接するには十分な知識や技術を獲得していないことが考えられ、適切な対応ができないままの可能性もある。そのため、教育現場にでかける学生に対して、子どもと関わる際の基本事項や支援の必要な児童生徒の特性と基本的な支援方法等を学習できるハンドブックの開発をしてきた(霜田・会沢・星野, 2011)。

本研究では、作成したハンドブックの効果検証を行うため、学生達が教育現場に出かけた際に参考にしたハンドブックの項目を検証することを目的とする。

II 方法

1. 学校ボランティアハンドブック

学生達が教育現場に出かけた際に参考にしてできる情報としてのハンドブックにおける項目(全43項目)は次の通りであった(表1)。

表1: 学校ボランティアハンドブックの項目

1	学校ボランティアの役割とは何か?
2	学校ってどんなところ?
3	学校ボランティアに求められる資質とは?
4	心得 その1: 服装・持ち物・時間管理・体調管理、情報管理
5	心得 その2: 先生との関わり
6	子どもとかかわる際の基本は?
7	教職員とかかわる際の基本は?
8	安全面で配慮すべきことは?
9	自己紹介のポイントとは?
10	子どもに話を聞いてもらうには?
11	子どもに無視されたら?
12	「気になる子」にどこまでかかわればいいのか?
13	好きになれない子にどう接する?
14	子どもから深刻な悩みを打ち明けられたら?
15	まわりの子どもに「そんなのずるい!」と言われた時は?
16	「先生はA君の先生なの?」と聞かれたら?
17	担任の先生の指導方針に疑問を抱いたら?
18	学校ボランティアを続ける自信を失ったら?
19	授業での支援 その1: 授業の流れに応じた支援のポイント
20	授業での支援 その2: 指示や手順理解のための支援ポイント
21	読み・書きに困難を示す子どもへの支援はどのように?
22	聞く・話すことに困難を示す子どもへの支援はどのように?
23	特別支援教育の概要
24	勉強が苦手な子どもとは?
25	落ち着きがなく、集中力がない子どもとは?
26	人とかかわりが苦手、こだわりが強い子どもとは?
27	うまくほめるにはどうすればいい?
28	きちんと叱るにはどうすればいい?
29	どこまで手伝っていいのか?
30	必要などころから注意がそれる子どもへの支援は?
31	指示通り行動できない子どもへの支援は?
32	すぐあきてしまう子どもへの支援は?
33	イライラする子ども、かたまる子どもへの支援は?
34	気持ちの切り替えの支援は?
35	素直にあやまれない子どもへの支援は?
36	一番にならないと気がすまない子どもへの支援は?
37	行事や集団活動に参加できない子どもへの支援は?
38	友達をたいてしまう子どもへの支援は?
39	友達への「ダメ出し」が多い子どもへの支援は?
40	人の顔をうかがう子どもへの支援は?
41	教室から飛び出してしまう子どもへの支援は?
42	物が出しっぱなしの子どもへの支援は?
43	感覚過敏のある子どもへの支援は?

2. 対象の学生および教育実習

対象とした学生は教育学部障害児教育専攻の1年生(18名)と3, 4年生(計36名)であった。それぞれの学生における教育実習を教育現場にでかける機会として、その際に参考にしてできる情報

としてハンドブックを配布した。なお、1年生における教育実習としては、通常の小中学校で1週間程度の参観実習であり、3年生における教育実習は通常の小中学校での5週間の実習であった。また4年生については、特別支援学校での3週間(+2週間)の実習であった。

3. 調査方法・分析方法

各学生に対してハンドブック43項目から「教育実習を実施する際に参考にした10項目」をあげてもらった。その回答を1年生と3, 4年生との2つのグループで、①半数の学生が参考にした項目、②参考にしなかった項目を視点として分析を行った。

III 結果

1. 全学生における参考にした割合が高い項目

全学生における参考にした割合が高い項目は次であった(表2)。

表2: 全学生における参考にした割合が高い項目

6	子どもとかかわる際の基本は?	74%
8	安全面で配慮すべきことは?	74%
28	きちんと叱るにはどうすればいい?	65%
29	どこまで手伝っていいのか?	57%
12	「気になる子」にどこまでかかわればいいのか?	52%
27	うまくほめるにはどうすればいい?	52%

2. 1年生における参考にした割合が高い項目と参考にしなかった項目

1年生における参考にした割合が高い項目(表3)と参考にしなかった項目(表4)は次であった。

表3: 1年生における参考にした割合が高い項目

6	子どもとかかわる際の基本は?	78%
8	安全面で配慮すべきことは?	78%
29	どこまで手伝っていいのか?	78%
3	学校ボランティアに求められる資質とは?	56%
12	「気になる子」にどこまでかかわればいいのか?	56%

表4: 1年生における参考にしなかった項目(いずれも0%)

13	好きになれない子にどう接する?
16	「先生はA君の先生なの?」と聞かれたら?%
18	学校ボランティアを続ける自信を失ったら?
26	人とかかわりが苦手、こだわりが強い子どもとは?
30	必要などころから注意がそれる子どもへの支援は?
33	イライラする子ども、かたまる子どもへの支援は?
38	友達をたいてしまう子どもへの支援は?
39	友達への「ダメ出し」が多い子どもへの支援は?

3. 3・4年生における参考にした割合が高い項目と参考にしなかった項目

3・4年生における参考にした割合が高い項目(表5)と参考にしなかった項目(表6)は次であった。

表5: 3・4年生における参考にした割合が高い項目

6	子どもとかかわる際の基本は?	71%
8	安全面で配慮すべきことは?	71%
27	うまくほめるにはどうすればいい?	64%
28	きちんと叱るにはどうすればいい?	64%
12	「気になる子」にどこまでかかわればいいのか?	59%
29	どこまで手伝っていいのか?	57%

表6: 3・4年生における参考にしなかった項目(いずれも0%)

2	学校ってどんなところ?
16	「先生はA君の先生なの?」と聞かれたら?
32	すぐあきてしまう子どもへの支援は?
26	人とかかわりが苦手、こだわりが強い子どもとは?

IV 考察

全学生において参考にした割合が高い項目より、学生は子どもへの基本的なかわりそのものに関する情報をまずは必要としていることがわかった。1年生における参考にした割合が高い項目より教育現場にでかける経験が少ない学生にとっては、ボランティアの心得的な情報も重要であることが確認された。3・4年生における参考にした割合が高い項目と参考にすることがなかった項目数が1年生よりも少ないことより教育現場にでかける経験を積み重ねても基本的な内容を押さえつつ、個別ケースに対応できる情報が必要であることが分かった。

第2分科会

＝コミュニケーション支援領域＝
(9号館2階8番教室)

【15:30～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

通園施設における集団での課題活動への取り組み

○ 鈴木美代 高橋淳子 西谷聡子 古澤康子 田野東子 鈴木祥 浮穴寿香
(三鷹市北野ハピネスセンター くるみ幼児園)

KEY WORDS: 課題活動 指示理解 通園施設 幼児 視覚的手がかり

I. はじめに

発達に遅れがある子どもや、コミュニケーション面や行動面での課題が大きい子どもでは、集団場面で一斉指示を聞いて取り組むことに困難さがみられることが多い。通園施設を経て、保育園や幼稚園、学校など、次の所属集団に移行していく際、一斉指示に従って行動する力を育てておくことは、新しい環境での適応力を高めることにつながると考えられる。そこで本発表では一斉指示を聞いて課題に取り組む姿勢を育むことを目的に、通園施設の中で実践した課題活動の取り組みについて報告する。

II. 目的

通園施設に通う発達に課題のある幼児に対し、集団内で一斉指示を聞いて活動に取り組む力を育てることを目的に課題活動を実施し、対象児の変化について検討する。

III. 方法

1. 対象児：通園施設に通う、同じ生活グループに所属する広汎性発達障害幼児 5 名 (3 歳児 1 名、4 歳児 3 名、5 歳児 1 名) 生活年齢 (CA) 3 歳 10 ヶ月～6 歳 2 ヶ月。対象児 5 名の支援開始前の発達年齢 (DA) 及び発達指数 (DQ) は表 1 の通りである (DA、DQ は新版 K 式発達検査 2001 による)。

表 1 対象児 5 名の DA 及び DQ

	CA	DA	DQ
A 児	2 歳 11 ヶ月	2 歳 3 ヶ月	75
B 児	3 歳 10 ヶ月	2 歳 8 ヶ月	68
C 児	4 歳 0 ヶ月	2 歳 9 ヶ月	69
D 児	4 歳 9 ヶ月	3 歳 2 ヶ月	66
E 児	5 歳 6 ヶ月	3 歳 8 ヶ月	66

支援開始時、対象児 5 名は注意の転導が激しく、行動コントロールが難しいという特徴がみられ、一斉指示が入りにくく集中が続かないという特徴があった。

2. 支援期間：X 年 4 月～X 年 10 月

3. 支援目標：第 I 期 (X 年 4 月～5 月) では、視覚的な手がかりを活用し、集団内で課題活動に向かう姿勢を形成すること、第 II 期 (X 年 6 月～8 月) では一斉指示に注意を向け、指示を理解した上で課題活動に取り組む力を育てること、第 III 期 (X 年 9 月～10 月) では視覚的手がかりを減らした中で、一斉指示に集中し課題活動に取り組む力をつけること、を目標とした。視覚的な手がかりの工夫 (シート教材、見本の作製、教材整備) と大人の指示の出し方の観点から支援方法を設定した。

4. 分析方法：注意を引きつける言葉をかけるまでの時間を計りそれを注意の持続時間とした

第 I 期：課題に向かう姿勢を整える段階

(X 年 4 月～5 月)

1. シート教材：大人の指示を理解しやすくするために 4 色に色分けした折りたたみ式のシートを使用し、どの色に何を置か明確にした。

2. 教材整備：指示を理解し、取り組んだ行動が正しいか確認できるよう、目印となるマークをつけた。マークは子どもが興味を持ち見つけやすい動物や果物にした。

3. 大人の指示の出し方：一斉の言語指示と共に見本を提

示し、聴覚、視覚両方から情報が入るようにした。また、一度にすべてを提示するのではなく、活動を細かく区切り、一つ一つ確認しながら進めるようにした。

第 II 期：指示を理解し注意を向けて取り組む段階
(X 年 6 月～8 月)

1. シート教材：第 I 期に引き続き使用した。課題によってシートを外す場面を作っていた。

2. 教材整備：指示理解の確認のためマークを使うが、記号や色など抽象的なものにした。

3. 大人の指示の出し方：一斉の言語指示と共に、視覚的な情報も提示した。一つ一つでなく、2～3 行程を見据えた提示の仕方にした。

第 III 期：一斉指示に集中し活動に取り組む段階
(X 年 9 月～10 月)

1. シート教材：目安のシートは使用しないこととした。

2. 教材整備：すべてにマークをつけるのではなく、ポイントになる所のみとした。

3. 大人の指示の出し方：最初は一斉の言語指示のみとし、子ども自身に考える時間を与えた。その後、確認の意味も含め視覚的な情報を提示した。

IV. 結果

第 I 期：課題に向かう姿勢が整っていなかったため、離席も多く集中時間も短かった。視覚的な情報を提示しても子ども自身で見比べて「同じ」と確認することは難しかった。マークのマッチングは可能だが、一つ一つ確認しながら進み、一斉指示以外に個別での言葉かけが必要であった。取り組める時間は 15 分程度であった。

第 II 期：視覚的な情報と見比べ「同じ」と確認できるようになった。確認し合っていることを評価されることで、次の行程への期待を持ち指示を待つことができるようになった。抽象的なマークも見比べができた。簡単な行程ではシートを外しても机の上で大まかに場所分けをして必要なものを準備できるようになった。期待を持ち取り組むことで、30 分程度の集中が持続できるようになった。

第 III 期：課題の準備が一斉の指示のみでできるようになった。視覚的な情報を提示すると、子ども自身が確認するようになった。教材のマークをポイントのみにしても、そこを起点に隣、上、下などの理解が可能となった。机のスペースの感覚がつかめるようになり、シートがなくても場所分けして配置できるようになった。2～3 行程まとめた指示も理解し遂行できるようになった。活動時間を学校の授業を見据え 45 分間としたが、集中して取り組めるようになった。

V. 考察

以上の結果から、教材を整理し一つ一つ確認、評価しながら進めていくことで一斉指示で課題に向かう姿勢が整っていくことがわかった。姿勢が整うことで課題活動への集中力が増し一定時間課題に取り組めるようになった。また、教材を細かく整理し準備することは大切だが、視覚的な提示を継続するのではなく、子どもの変化に合わせて次々に作り替えていき、言葉での一斉指示に変えていく意識を持つこと、子どもの変化に応じて支援方法や課題設定を変えていくことが大切だと考える。子どもの成長に限界を設けず、常に次の段階を目指していく大人の姿勢が、課題活動への取り組みに大きく影響すると考える。

成人期自閉症者へのPECSによるコミュニケーション支援体制の構築

○ 斗舛もも子 藤代渉史 根岸可那子 山崎彰雄 守谷奈央子 竹下洋久
(社福 湘南の風 えいむ)

KEY WORDS: 生涯学習 チームアプローチ 支援システム

I. はじめに

当施設えいむは、障害者自立支援法の生活介護事業と就労継続支援B型を運営しており、「自閉症者へのコミュニケーションスキルの獲得」と「中軽度知的障害者への就労を視野に入れた社会的スキルの向上」を柱に支援をしている。今回、検証をするのは重度自閉症者が所属している生活介護事業である。

生活介護事業には現在、自閉症者及び自閉傾向の方が31名在籍している。2年前より、コミュニケーションに課題があり、PECSが有効であると考えた利用者12名に対し取り組みを開始したが、以下、3点の課題が挙げられていた。

(1) 取り組み頻度

PECSを取り組むにあたり、導入時となるフェイズI～IIには、コミュニケーションパートナーとプロンプターが最低でも2名の職員が必要になる。常勤職員5名、非常勤職員2名の体制の中、年度の変わり目等で常勤職員2～3名が入れ替わる時期には、各利用者の配慮事項や作業の引継ぎが主となり、定期的にPECSを取り組む時間を設けることが困難であった。

(2) モニタリング

日々、支援を行っていく中で、多数の利用者と職員がおり、課題や正確な進捗状況の共通認識が持てていなかった。又、支援を行いながらも、各フェイズの達成率が低く、なかなかフェイズの移行が出来ていなかった。

(3) 職員の知識と技術

2年前よりPECSを取り組むにあたり、PECSベーシックトレーニング(※)を受講した職員を2名配置していたが、年度の変わり目には職員の異動も伴い、受講職員が1名に減る等の変動があった。その為、全職員への知識やスキルの伝達が滞っていた。

録していった。又、各担当者が取り組み結果をまとめ、2週間に1度常勤職員全員でミーティングを開き、各利用者の進捗状況の確認と課題の抽出を行った。

(3) 職員の知識と技術

新たに職員1名がPECSベーシックトレーニング(※)を受講した。受講した職員が、モニタリング時に他職員に理論やスキルを伝達した。

IV. 結果

(1) 取り組み頻度

PECS取り組み者全員に対し継続的に取り組み場面を設定することが出来た。又、予定表に沿って個別で取り組みを行うことで、スキルの獲得を狙い、その後日常活動の飲み物要求時等でも取り入れていくことで、全体的な取り組み頻度が上がり、スキルの定着に繋がった。

(2) モニタリング

各利用者が現在どのような状態にあり、課題はどこにあるのか短い期間で職員全員で確認することが出来た。又、そこで抽出された課題に対して、翌日から支援の修正をすることが出来、達成に向けて着実に支援を進めることが出来た。

(3) 職員の知識と技術

PECSベーシックトレーニング(※)を受講した職員が中心となり、全職員にスキルを伝達したことで、一貫した支援を行うことが出来た。

上記3点のシステム作りを行った結果、今年度4月から11月のPECS取り組み者のフェイズの変化は以下のとおりである。

	4月	11月
フェイズI	13名	7名
フェイズII	10名	10名
フェイズIII	0名	0名
フェイズIV	1名	7名

II. 目的

作業活動を中心とした通所施設において、定期的且つ継続的にPECSを取り組むシステム作りを行った。その有効性と課題を検証する。

III. 方法

(1) 取り組み頻度

今年度新規利用開始者等を含め、PECS取り組み者は、年度当初フェイズI13名、フェイズII10名、フェイズIII0名、フェイズIV1名の計24名であった。それぞれの利用者が均等に且つ確実に取り組みを行えるよう、PECS取り組み予定表を作成した。

*PECS取り組み予定表

	8/6	8/7	8/8	8/9
AM	10:00-S.S(P1) 11:00-K.S(P1) CP斗PT根	10:00-K.R(P3) 11:30-O.H(P3) CP斗	10:30-A.S(P1) 11:00-S.K(P1) CP藤PT斗	10:00-I.M(P2) 11:00-W.M(P2) CP山PT根
PM	13:00-L.T(P2) 13:45-S.S(P2) CP藤PT斗	14:00-Y.T(P2) 14:30-W.C(P2) CP山PT根	13:30-N.Y(P1) 14:00-K.H(P1) CP根PT藤	13:00-Y.T(P3) 14:00-S.T(P3) CP斗

(2) モニタリング

日々、個別での取り組み場面や日常生活で行ったPECSの本人達の状態をテキスト(※)に掲載されているチェック表を使用し、各利用者の取り組み状況を日々記

V. 考察

- ・利用者PECSによるコミュニケーションスキルの向上が見られた。
- ・全職員が支援スキルを習得していることで、今後職員体制に変化があった際にも、一貫したコミュニケーション支援を提供出来る体制となった。

以上のことから、成人期自閉症者が多く所属する通所施設において、PECSを取り組む支援体制を構築出来たことは、今後の利用者の更なるコミュニケーションスキルの向上に有効であると考えられる。

※ ピラミッド教育コンサルタントオブジャパン株式会社

発達障害児における活動への振り返り方法の分類

○ 大内睦美 霜田浩信
(群馬大学大学院教育学研究科) (群馬大学教育学部)
KEY WORDS: 発達障害児 振り返り活動

I. はじめに

発達障害児に対する対人関係に関する支援としては、SST を中心とした取り組みが行われている。その中では、人とかかわる場面を設定して、目標とする行動に対するさまざまな支援が行われている。それらの支援は他者からの指示や見本、評価が中心として取り組まれている。このような SST の取り組みの中では、活動・行動に対する振り返りを行っている取り組みもあるが、振り返りそのものの方法論はまだ十分検討されているわけではない。

II. 目的

発達障害児における活動への振り返りの実践から、振り返りをする際の項目や留意点を検討することを目的とする。

III. 方法

1. 対象とした活動：A 市にある地域活動プログラムにおける発達障害児の集団活動（参加児童：平均 7 名、大学生スタッフ：10 名程度）での、活動に対する振り返り場面を対象とした。そこでの活動内容は主に、①参加者での集団活動（制作活動・ゲーム大会・お出かけ等）→②フリータイム（自由遊び時間）→③振り返り準備（振り返り活動）→④振り返り発表であった（1 回の活動は全体で 2 時間程度）。振り返りでは、他者とのコミュニケーション、集団活動への参加を目標にしている児童が多いため、その日の活動を各自が振り返り、スタッフと確認をすることによって、次の活動で他児童との係わりが増えたり、より積極的に活動に参加できるようになったりすることを目的とした。なお、参加児童の振り返りはコミュニケーション能力等に応じた方法がとられていた。

2. 対象児：地域活動プログラム参加児童のうち 8 名を対象とした。

A 君（小 2）：集中力が続かず他に気が向く、単語の理解がやや苦手。

B 君（小 3）：会話は比較的可能。感情のコントロールが苦手。

C 君（小 3）：会話はスムーズにできるが人前での発表は苦手。

D 君（小 3）：注意欠陥・暴力的になりがち。計算は得意。

E さん（小 5）：場面緘黙。発表時は指さしたがシートへの記入は可能。

F 君（小 5）：計算・文字は得意だが対人関係と気持ちを伝えることが苦手。

G 君（小 6）：学習はスムーズで言語も理解可能。文章力・対人関係が課題。

H 君（小 6）：言葉は理解できるが会話は困難を示す。ルール理解が苦手。

3. 分析方法：8 名の対象児における振り返りの際に用いた「振り返りノート・シート」と担当スタッフへのインタビューに基づいて振り返りの方法を確認し、分類を行った。分類の際には、以下の視点で実施の有無とその方法に基づいた。

①活動の目標への振り返り、②活動した内容と、一緒に活動したメンバーの確認、③活動の感想、④次回に向けての目標や希望、⑤その他

IV. 結果（表 1 参照）

1. 活動の目標への振り返り：8 名中 2 名で実施されていた。この項目での振り返りを実施した対象児はすべて活動前に本日の活動目標の設定・確認がされていた。また、スタッフとコミュニケーションとることが比較的可能な児童であり、振り返りにも比較的落ち着いて参加できる児童であった。方法としては、選択肢への○つけであった。

2. 活動した内容と一緒に活動したメンバーの確認：8 名中すべての対象児で実施されていた。方法はさまざまで、それぞれの児童に合わせた方法がとられていた。

3. 活動の感想：8 名中 6 名で実施されていた。「嬉しかった・悔しかった・難しかった」など気持ちの表現が比較的できる児童において実施され、やや苦手な児童に対しては選択肢の形式で行われていた。

4. 次回に向けての目標や希望：8 名中 7 名で実施されていた。この項目を実施した児童は自分の意志や希望を表すことができる児童であり、

穴埋めや質問への回答のように自分の言葉で記述する方法があった。

5. その他：対象児によっては、振り返り発表時にみんなに発表したいこと（クイズなど）や児童と担当スタッフの間で確認したいことなどの項目が設けられていた。

各項目への振り返りの方法は、項目ごとの傾向は特に見られず、対象児に依る方法がとられていた。

V. 考察

発達障害児における活動への振り返りでは、振り返り項目や方法はさまざまであったが、対象児のコミュニケーション能力や振り返りへの取り組み状況に応じて対応していることが分かった。しかし、活動全体において重要とする目標（例：他児とのコミュニケーション能力や集団活動への参加）については、振り返り項目として設定していく傾向があることが分かった。一方で、振り返りによって次の活動の目標や適切な行動につなげることを狙っていくことも重要であり、そのために項目や方法をさらに検討する必要がある。

表 1：各対象児における振り返り内容と方法

	振り返り内容と方法				
	活動の目標への振り返り	活動・メンバーについて	活動の感想	次回に向けて	その他
A 君 小 2 男	なし	あり ・穴埋め形式	なし	あり ・穴埋め形式	役割（係） ・穴埋め形式
B 君 小 3 男	あり ・選択肢への○つけ	あり ・質問～回答 ・穴埋め形式	あり ・質問～回答 ・穴埋め形式	あり ・質問～回答 ・穴埋め形式	クイズ ・発表時に出題するクイズを記入
C 君 小 3 男	なし	あり ・質問～回答	あり ・質問～回答	あり ・質問～回答	評価・反省点 ・質問～回答
D 君 小 3 男	あり ・選択肢への○つけ	あり ・質問～回答 ・絵日記形式（自由記述）	あり ・質問～回答 ・絵日記形式（自由記述）	あり ・質問～回答 ・絵日記形式（自由記述）	
E さん 小 5 女	なし	あり ・カード選択 ・質問～回答 ・穴埋め形式	あり ・選択肢への○つけ ・質問～回答	なし	評価・反省点 ・選択肢への○つけ ・質問～回答
F 君 小 5 男	なし	あり ・選択肢への○つけ ・質問～回答 ・穴埋め形式	なし	あり ・穴埋め形式	
G 君 小 6 男	なし	あり ・絵日記形式（自由記述）	あり ・絵日記形式（自由記述）	あり ・絵日記形式（自由記述）	クイズ ・発表時に出題するクイズを記入
H 君 小 6 男	なし	あり ・穴埋め形式	あり ・選択肢への○つけ ・穴埋め形式	あり ・穴埋め形式	

<方法の詳細>

- ・**選択肢への○つけ**：「できたか・できなかったか」や質問に対する答えを選択肢として挙げておき、そこから選んで○をつけていく。
- ・**カード選択**：質問に対する答えの選択肢が一枚ずつのカードになっていて、そこから選んでシートに貼りつけていく。
- ・**穴埋め形式**：振り返りノート（シート）に発表用の文章が書かれており、そのところどころを穴埋め形式にして、そこへ子どもが自ら記入していく。
- ・**質問～回答**：質問を読み、答えを自分で記入する。
- ・**絵日記形式**：絵日記の枠だけ用意し、担当者が隣で振り返りのポイントを声かけしながら、あとは自由に記入していく。

自己肯定感を高める進路指導のあり方

— 就業体験と教科の関連付けを通して —

○ 稲垣 理絵

(都立青峰学園)

小田部 恵

(都立青峰学園)

小澤 信幸

(都立青峰学園)

菅野 敦

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 進路指導、進路学習、就業体験

I. はじめに

東京都立青峰学園は、2009 年 4 月に開校した肢体不自由教育部門と知的障害教育部門高等部職業学科を併置する特別支援学校である。肢体不自由教育部門高等部は、青梅市・奥多摩町を通学区域とする普通科であり、開校年度より卒業生を送り出している。一方、知的障害教育部門高等部は、全都を対象とした職業学科であり、2012 年 3 月に初めての卒業生を送り出した。

進路指導の観点から見た両部門高等部生徒の特徴としては、以下の 3 点があげられる。まず、中学校段階の就業体験については、9 割近い生徒が行っているが、生徒の感想等から見ると必ずしも充実した学習とはなっていない。次に、多くの生徒が就職希望を持ってはいるが、自己理解も含め自己の適性についてよくつかめていない。最後に、働く意義について、金銭的な報酬以外の多様な意義についての体験や理解が少ない。このような特徴が見られる生徒を対象に、自己肯定感を高め、働きたいという就労意欲を引き出す学びのプロセスが必要であると考えた。

II. 目的

高等部生徒の実態を踏まえ、計画的な就業体験を組織するとともに、職業に関する専門教科（コースの学習）との関連付けをすることにより、生徒の自己肯定感を高め、就労意欲を喚起する進路指導を構築する。

III. 方法

(1) 計画的な就業体験の構築

高等部 3 年間の就業体験を 2 段階にする。1 年次から 2 年次の前期までを様々な職域を体験するインターンシップとし、2 年生後期から卒業までを進路先を選択・決定する現場実習とする。就業体験の期間は、各学年とも通年とし、両部門とも同様に実施する。インターンシップは、中学校段階までの就業体験を踏まえ、以下の学習要素を持つ就業体験とする。

- 専門教科に対応した様々な職域の仕事を経験する。
- 生徒及び受け入れ先事業所に負担のない短期間の就業体験とする。
- 人の役に立つ喜びや自己の特徴及び傾向を知る。
- 生徒が自己肯定感を高められるよう就業体験先へ生徒及び就業体験の意義について理解啓発を図る。

現場実習では、卒業後の就業生活を想定しながら、比較・選択ができるように、2 社以上の会社・事業所での就業体験を計画する。

(2) 職業に関する専門教科（コースの学習）と就業体験との関連付け

専門教科であるコースの学習には、ロジスティクスコース（物流・事務）、エコロジーサービスコース（園芸・ビルクリーニング）、食品コース（パン製造）、福祉コース（介護・保育・喫茶接客）の 4 コースがある。1 年次では、これらの 4 コースをすべて体験するトライアル実習を行う。その上で、1 年次の 11 月下旬からコース選択に向けて仮選択・本選択の学習をする。この選択時期に合わせて、就業体験を平行して実施する。肢体不自由部門の生徒についても希望がある場合には、コースの学習を体験する機会を設定する。

生徒から見て、コースの学習と就業体験が関連付くように、4 コースに対応した就業体験先を複数用意する。コース選択の時期に合わせて、生徒全員が 4 社から 5 社

就業体験ができるようにする。就業体験を通して、自己の特徴や強みに気づきながらコース選択ができるように配慮する。

(3) 進路学習（教科「職業」と「キャリアガイダンス」）による労働の意義の理解と自己理解

進路学習は、各学年で週 2 コマ（1 コマは 40 分）設定されている。教科「職業」では、主体的な進路選択・決定に向けて「働く意義」を中核に様々な制度や将来設計についての学習内容を計画する。「キャリアガイダンス」は、道徳・自立活動を中心として教科・領域等を合わせた指導形態の学習である。そこで、自己の特徴や傾向を知り、自己肯定感を高められるように自己理解を中核とした学習内容を計画する。肢体不自由部門については、両部門合同で行う単元・教材と部門の高等部単独で行う進路学習を設定する。

教科「職業」では、1 年次に「私とみんなのインターンシップ」の単元を設定し、品質管理、顧客意識、会社の目標と個人の取り組みなどの学習内容を扱う。2 年次では、「会社を選ぶ」の単元で、働く意義や雇用条件について学ぶ。3 年次では、「働くこととは」の単元で、労働者の権利と義務、就業規則等について学ぶ。「キャリアガイダンス」では、1 年次に「自己と他者」の単元を設定し、自己評価と他者評価、生活適応支援チェックリスト青峰版などを扱う。2 年次では「私のプロフィール」の単元で、強みと弱み、リフレーミング、自分のプロフィールの作成、生活指導検定などを学ぶ。3 年次では「勤労の尊さ」の単元で、働く意義、社会と自分、役割と責任などを学ぶ。これらの単元及び教材については、生徒の実際の体験をもとに計画準備をする。

IV. 結果

2012 年 3 月の卒業生（1 期生）において、コースの学習に相当する職域で就職した生徒数は、38 名中 20 名であった。今年度の 3 年生（2 期生）のコースの学習に相当する進路先を選択している状況は、37 名中 26 名であった。その結果、1 期生の進路先の職域とコースとの一致率が 52.6%、2 期生の一致率が 70.3%と徐々に向上しつつある。

V. 考察

開校以来、高等部生徒の実態に合わせた教育課程と進路指導の構築を目指してきた。そこで、生徒の自己肯定感を高め、就労意欲を喚起する学びがまず必要であると考へ、計画的な就業体験、専門教科と就業体験の関連付け、進路学習による労働の意義の理解と自己理解の 3 つを柱として試行してきた。

これらの方法により、校内の学習と校外の学習（就業体験）とのつながりが、生徒にとって明確になり、自己の働く力に気づき自信を深めた結果、進路先の職域とコースの学習との一致率が高まっていると推測される。

今後、さらに継続して進路先の職域とコースの学習との一致率を見ていくとともに、2 年次から生徒自らが作成する「プロフィール」の記入事項の分析による自己肯定感の変容、卒業生のエピソードや聞き取りによる在学時の学びと就職後の定着との関連から、就労意欲の高まりを明らかにしていく必要がある。

(参考文献) 日本発達障害学会「発達障害支援ハンドブックー医療、療育・教育、福祉、労働からのアプローチ」(金子書房・2012)

知的障害者就労事業所における利用者へのアプローチを考える

—時間研究とワークサンプリング研究の結果から—

○東 竜太郎

○大垣まどか

(社福 武蔵野千川福祉会) (社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 作業提供 ワークサンプリング研究 アプローチ

I. はじめに

ワークイン関前は社会福祉法人武蔵野千川福祉会が運営する就労支援事業所の6カ所のうちの1つである。日々、封入封緘作業を中心とした簡易作業を利用者に仕事として提供している。

当法人では実践の質を高めるため、事業所間の職員でワーキンググループを組み、IE手法による作業動作の分析、時間計測研究、ワークサンプリング研究を進めてきた。

この研究を受けて、ワークイン関前は時間計測研究では高い数字を出したが、ワークサンプリング研究により、その能力を発揮できていない利用者が多いことが明確になった。継続的に作業に取り組める態度、集中力を養うことが事業所としての課題である。

II. 目的

継続的に作業に取り組める集中力を養うためにはどのようなアプローチ方法が有効であるのか実践を通して検証する。

III. 方法

1. 対象者: 18歳 男性 自閉症 愛の手帳3度

通所1年目。作業中に所内を歩き回る、床に座り込む、トイレに閉じこもる、特定の利用者に対して顔を覗き込むなどして作業を中断させるといった行動があり、職員が近くで作業を促しても30分以上作業に集中して向かうことが出来ない。

2. 分析

時間計測研究の結果: 利用者全体のうち上位から2番目に早い速度で作業を行うことが出来る力があるという結果が出た。

ワークサンプリング研究の結果: 生産的要素が全体の35%であった。作業を行っていない時間はよそ見10%、耳押さえ5%、立ち歩き10%、トイレへの閉じこもり20%、胸たたき5%、足踏み5%、独語15%、特定の利用者の顔を覗き込む5%など非生産的要素が75%を占めているといった結果が出た。

3. 仮説

通所1年目であるため、継続して作業を行う集中力が養われていない。以上のことから、

①作業に関して興味を持たせるような取り組みを行うこと。

②本人が作業の目標を意識すること。

①～②が満たすことができれば作業を行ううえでの集中力を養うことが出来るのではないかと。

4. 支援方法

(期間 平成24年9月～11月現在も継続中)

方法1). ①パーテーションを用いて他の利用者との作業空間を分ける。視覚的に分けることにより互いに影響することなく集中して作業が

出来る空間を設定する。

②本人が1日で行う作業量と進捗状況を示すことができるシートを作成する。それを用いて本人が1日で行わなくてはならない作業量を目標として視覚的に分かるように提示する。また目標を意識できるようにシートに本人の興味と関心が作業に結びつくよう工夫を行う。

③作業提供の際に漠然とした数で一度に提供するのではなく、本人が作業の見通しが持てる分かりやすい数でいくつかに分けて提供する。それを終わらせることが出来たら、職員に作業が終わったことを報告する。職員は報告を受けたら、作業できたことを評価する。その後、②で作成したシートに作業ができたという意識付けのために本人がシールを貼る。それを繰り返すし、少しずつ1回で行う作業量を増やすことにより、集中する時間を長くしていく。また、退勤前にシートを本人と確認し、1日でもできた作業量を評価する。

方法2). 方法1)の作業提供を行ったうえで、週末に瞬間観測を行い、本人の作業への立ち向かみがどの程度変化したか計測する。

IV. 結果

方法1の結果: ①のような環境を整えることにより、所内を歩き回るといった行動がなくなった。

②・③のような方法で作業提供を行うことにより、漠然とした数で提供していたときよりも集中して作業を行う機会が増えた。目標を意識して急いで作業を行う姿勢も見られている。

方法2の結果: 第1週目: 生産的要素50%、よそ見20%、立ち歩き20%、手遊び5%、トイレへの閉じこもり5%という結果が出た。取り組み前より生産的要素の割合が15%増加した。作業以外の項目が7つから4つに減った。

第2週目: 生産的要素55%、よそ見10%、立ち歩き5%、手遊び5%、停止5%、作業待ち20%という結果が出た。

第3週目: 生産的要素50%、よそ見20%、トイレ行き5%、独語10%、手遊び5%、立ち歩き10%という結果が出た。トイレへ行くことはあるものの閉じこもる行為はなくなった。

V. 考察

取り組み前と比べ、生産的要素の割合が15%増加している。職員が意識的に本人と関わり作業へ促しを行っていることが増加要因として考えられる。また、方法1の結果にもあったように目標を意識して作業に取り組もうという姿勢が見られている。以上のことから作業に取り組む集中力を養うためには作業に関して興味と関心を持たせることと目標を分かりやすく提示することが有効である。

自閉症スペクトラム障害における文章理解の難しさについて

— 学齢期の物語文理解に関する調査結果から —

○ 綿貫 愛子 大伴 潔

(東京学芸大学大学院教育学研究科)

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 自閉症スペクトラム障害、文章理解、物語文

I. はじめに

知的障害を伴わない自閉症スペクトラム障害 (ASD) 児の 80%弱は、学齢期に学業上の困難を示し、特に彼ら特有の認知の問題に由来する「文章理解」「文章産出」の難しさが大きいことが知られている (辻井ら, 1999)。例えば、国語では、文章読解の作者の意図、登場人物の気持ち、行間の意味など心理解を求められたり、書かれていない部分に対する推論が求められる内容で困難を示すことが多い (里見, 2008)。

矢野ら (2009) は、物語文理解に困難を示したアスペルガー症候群の男児の事例を通じて、総合的な登場人物の人柄や気持ちの理解、ユーモアやファンタジーなどの表現の読解、比喩表現の理解、物語文に込められた主題の理解に難しさがみられたことを報告している。

II. 目的

近年、本邦の学校現場において ASD 児への理解は広がってきているが、社会性の指導が優先され、ニーズに比して、文章理解を含む学習につまずきをもつ ASD 児への学習支援方法はあまり検討されていない。

本研究では、ASD における学齢期の文章理解の難しさの表れ方を調べることを目的に、探索的な実態調査を行った。

III. 方法

調査対象: 大学生 60 名 (男性 16 名、女性 44 名、18~25 歳、平均年齢 19.05、SD=1.23) と知的障害を伴わない ASD (診断名: 広汎性発達障害 3 名、自閉症 2 名、高機能自閉症 2 名、アスペルガー症候群 11 名、特定不能の広汎性発達障害 2 名) の成人当事者 20 名 (男性 20 名、19~54 歳、平均年齢 37.6、SD=8.40) を対象とした。

調査期間: 2012 年 7 月~9 月

調査方法: 質問紙 (回想法) を実施した。質問紙は「読字」「書字」「文章全般」「文章の聞き取り」「物語文」「比喩」「テスト」「知識」「算数の文章題」の 9 領域に関し、計 96 質問項目から構成された。回答方法は「全くあてはまらない」(1 点) から「あてはまる」(5 点) までの 5 件法による記入とした。本発表では、「物語文」「比喩」の全 18 項目のうち、有意差が認められた 15 項目の結果について報告する。

分析方法: ASD 群が全て男性であるため、ASD 群と男子大学生 (M) 群、女子大学生 (F) 群の 3 群間で Kruskal-Wallis 検定および Steel-Dwars 検定による多重比較を行い、有意差の有無を検討した。

IV. 結果

ASD 群の得点が大学生群 (M 群・F 群) と有意に異なる質問項目は表 1、2 の通りである。

「物語文」に関する質問項目では、11 項目で有意差が認められ、そのうち、「挿絵や写真が、本文と結びつかないことがあった」(Q67) と登場人物に関する項目 (Q69~70, 72~73)、「行間を読むことは苦手だった」(Q74) の質問項目においては、ASD 群は大学生両群に比べ、得点が有意に高かった。

「比喩」に関する質問項目では、4 項目で有意差が認められ、そのすべてにおいて、ASD 群は大学生両群よりも得点が有意に高かった。

質問項目	多重比較
Q61 説明文より物語文の方が読みにくかった。	ASD=M, ASD>F, M=F
Q62 物語文に興味が持てなかった。	ASD=M, ASD>F, M=F
Q63 国語の教科書に載っている物語について、その物語をすべて読み終えても、主題(テーマ)を理解できないことがあった。	ASD=M, ASD>F, M=F
Q65 文章から風景などをイメージできなかった。	ASD=M, ASD**>F, M=F
Q67 挿絵や写真が、本文と結びつかないことがあった。	ASD>M, ASD>F, M=F
Q69 登場人物同士の関係を把握しにくかった。	ASD**>M, ASD**>F, M=F
Q70 登場人物の気持ちを文章から読み取ることが難しかった。	ASD**>M, ASD**>F, M=F
Q71 登場人物に共感できないことが多かった。	ASD=M, ASD**>F, M=F
Q72 ある登場人物が他の登場人物についてどう思っているのかを推察することが難しかった。	ASD**>M, ASD**>F, M=F
Q73 登場人物の会話で、鍵括弧(「」)内の発言が誰のものか、わからないことがあった。	ASD>M, ASD>F, M=F
Q74 行間を読む(文章に直接表現されていない筆者の真意をくみとる)ことは苦手だった。	ASD**>M, ASD**>F, M=F

質問項目	多重比較
Q75 直喩の語句(「まるで」「~のように」など)のない比喩の文章は、比喩であることがわかりにくかった。	ASD**>M=F
Q76 隠喩の表現(例えば、「思い出を“心の宝箱”にしまった」「彼女は“バラの花”だ」)の意味がわからなかった。	ASD**>M=F
Q77 擬人の表現(例えば、「木は私に向かって手を振った」)の理解が難しかった。	ASD**>M=F
Q78 擬態の表現(例えば、「雨が“しとしと”と降る」「部屋が“しんいん”と静まり返る」)の理解が難しかった。	ASD**>M=F

注: ** $p < .01$, * $p < .05$, 有意差が認められたことは不等号(>, <), 有意差がないことは等号(=)で表す。

V. 考察

本調査の結果から、ASD 者は大学生に比して、学齢期における物語文や比喩の理解に多くの難しさをもっていることが明らかになった。

里見 (2008) や矢野ら (2009) の報告にあるように、本調査においても、ASD 者は文章から登場人物の気持ちを読み取ることが難しさがあることが確かめられた。さらに本調査では、登場人物同士の関係を把握することにも難しさがあることが示された。また、主題の理解や行間を読むことの難しさについても同様に確かめられた。

比喩表現については、隠喩や擬人、擬態の表現の理解に難しさがあることが示された。同時に、ASD 者にとって、「まるで」「~のように」などの直喩の語句は比喩に気づく一つの目印となっている可能性が示唆された。

今回の調査では、ASD 群は全て男性であったため、今後は ASD の女性に対しても調査し、検討する必要がある。また、大学生群においても男性のサンプル数を増やして検討を行う必要が考えられる。

(参考文献)

- 里見恵子 2008 学習支援 (特集 発達障害の診かた・プ
ライマリ・ケア医に知ってもらいたいこと) 治療
90(8), 2345-2348.
辻井正次・杉山登志郎・斎藤久子 1999 高機能広汎性発
達障害の学業上の問題 — 学習障害との比較から —
小児の精神と神経 39(1), 65-72.
矢野正・笠井恵美 2009 アスペルガー症候群の 1 事例に
おける物語理解の問題 — 宮沢賢治著「注文の多い料
理店」の場合 — LD 研究 18(1), 72-85.

第 3 分科会

= 学習支援領域 =

(7 号館 3 階 有山登記念館講堂)

【 1 5 : 3 0 ~ 1 7 : 0 0 】

〔 発表 1 2 分
質疑応答 3 分 〕

成人期知的障害者の生涯学習支援に関する研究 (VI)

—学習者の「支援課題」とライフステージとの関係について—

○ 今枝 史雄

菅野 敦

(大阪府立藤井寺支援学校)

(東京学芸大学教育実践研究支援センター)

KEY WORDS: 生涯学習支援 知的障害 成人期

I. はじめに

2006 年の教育基本法の改正では「生涯学習の理念」が新設され、生涯学習の振興の必要性が述べられている。障害児・者教育においても生涯発達の視点に基づく成人期研究の視点の一つとして生涯学習の保障が挙げられている。従来、成人期知的障害者を対象とする生涯学習支援は障害者青年学級や特別支援学校における継続教育が挙げられ、近年では知的障害者を対象とした大学公開講座（オープンカレッジ）が開始されている。

筆者はこれまで成人期知的障害者の生涯学習支援に関して、近年の課題を踏まえ、成人期支援機関で取り組まれている「学習内容」や各教育機関の抱える「今後の課題」の整理を行ってきた(今枝 2011,2012)。「今後の課題」と学習者のライフステージとの関係を見ることで、各ライフステージには特有の支援課題があり、その支援課題に基づいた学習支援プログラムの開発の必要性が明らかとなった。近年、成人期知的障害者の支援課題については城田他 (2011) や霜田他 (2012) によって一連の研究がなされている。しかし、生涯学習支援に取り組む教育機関を対象に学習者の支援課題を明らかにした研究は未だ見られない。

そこで本研究では成人期知的障害者に対して生涯学習支援を実施する教育機関における学習者の「支援課題」とライフステージとの関係を明らかにすることを目的とする。

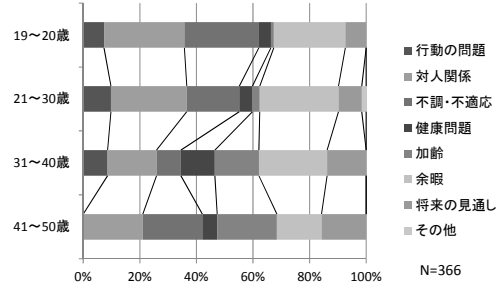
II. 方法

1. 調査対象: 東京都及び政令指定都市を持つ 14 都道府県の区市町村の教育委員会が運営を行う障害者青年学級 54 ヶ所、知的障害特別支援学校（他障害との併置も含む）333 ヶ所を対象とした。またオープンカレッジについては、成人期知的障害者を対象とし、オープンカレッジという名称を持つ大学講座、全国 15 ヶ所を対象とした。**2. 調査項目・方法:** 調査項目については学習者の「支援課題」と「ライフステージ」であった。「支援課題」に関する項目は「厚生労働省障害者自立支援調査研究プロジェクト 発達障害者の退行・早期老化の予防・ケア支援システム構築」（社団法人日本発達障害福祉連盟、2007）の相談内容を参考にし、①行動の問題、②対人関係、③不調・不適応、④健康問題、⑤加齢、⑥余暇の活用、⑦将来の見通しに、⑧「その他」を加えた 8 項目を設定した。調査方法としては主なもの 3 つ選択するものとした。学習者のライフステージは、主な年齢層を「10 代」から「50 代以上」という 5 つの選択肢より選ぶものとした。**3. 回収状況:** 回答が得られたのは障害者青年学級 36 ヶ所（回収率 66.7%）、知的障害特別支援学校 171 ヶ所（51.4%）、オープンカレッジ 11 ヶ所（73.3%）であった。

4. 分析: (1)分析対象となる教育機関数・回答数: 記入に不備のなかった障害者青年学級 28 ヶ所、特別支援学校 122 ヶ所、オープンカレッジ 9 ヶ所を分析対象とする。また、複数回答を求めたため、障害者青年学級 60 個、特別支援学校 286 個、オープンカレッジ 20 個、計 366 個を分析対象とする。(2)手続き: 学習者の「支援課題」をライフステージ別に再群化し、割合を算出するものとする。次いで、学習者の「支援課題」とライフステージとの関係を統計的処理により明らかにする。

III. 結果

学習者の「支援課題」をライフステージ別に割合を算出したものを図 1 に示す。分析対象の教育機関 159 ヶ所で、50 代以上が多く学習する教育機関は今回の分析では見られなかった。



	行動の問題	対人関係	不調・不適応	健康問題	加齢	余暇	将来の見通し	その他
19~20歳	7.4%	28.4%	26.3%	4.2%	1.1%	25.3%	7.4%	0.0%
21~30歳	9.8%	26.8%	18.6%	4.6%	2.6%	27.8%	8.2%	1.5%
31~40歳	8.6%	17.2%	8.6%	12.1%	15.5%	24.1%	13.8%	0.0%
41~50歳	0.0%	21.1%	21.1%	5.3%	21.1%	15.8%	15.8%	0.0%

図1 学習者の「支援課題」とライフステージとの関係

図より、「対人関係」、「余暇」に関わる支援課題がどのライフステージでも多く見られている。「余暇」についてはライフステージが上がるごとにライフステージ内で占める割合が高くなっている。また、「加齢」、「将来の見通し」に関わる支援課題についてはライフステージが上がるごとに割合が多くなっている。学習者の「支援課題」をライフステージ別に算出し、 χ^2 検定を用いて分析したところ、有意な差が見られた ($\chi^2_{(df=3)}=48.45, p<.01$)。残差分析の結果、「不調・不適応」が 10 代で、「健康問題」が 30 代で、「加齢」が 30 代、40 代で有意に高かった。

IV. 考察

「余暇」に関わる支援課題が、ライフステージが上がるごとにライフステージ内で占める割合が高くなっていた。このことから、ライフステージが上がるごとに余暇活用、それに関わる生涯学習支援の重要性が増加することが明らかとなった。また、「対人関係」に関わる支援課題がどのライフステージにでも多く見られていた。菅野 (2008) が提唱する「生涯発達支援と地域生活支援の 4 領域」でも「対人関係」に関わる「コミュニケーション領域」が生涯にわたって支援が必要な領域であるとしている。このことから、「対人関係」に関わる内容は学習プログラム開発の際は、どのライフステージにおいても取り入れる必要があると言える。 χ^2 検定の結果より、「健康問題」、「加齢」に関わる問題が 30 代より有意に多く見られるようになることが明らかとなった。春日井他 (2005) でも成人期知的障害者の加齢に伴う変化が 30 代より見られるとされているため、先行研究と一致する結果となった。よって、30 代が多く学習する教育機関においては、エイジングに関する内容を学習プログラムに取り入れる必要性があると言える。

今後の課題としては①ライフステージの支援課題に合わせた学習プログラムの開発・実践を行うこと、②学習者の支援課題の詳細な原因についてさらに調査を行うことの 2 点が挙げられる。

V. 主な参考文献

今枝史雄・菅野敦(2012): 成人期知的障害者の生涯学習支援に関する研究(V)。日本特殊教育学会第 50 回大会発表論文集

特別支援学校（知的障害） 中学部における体育の授業実践

— 競技性のあるスポーツの指導を通して —

○ 増澤 貴宏

（長野県木曾養護学校）

KEY WORDS: 体育、競技、知的障害

I. はじめに

特別支援学校では、授業の体育以外にマラソンや身体作りといった名目で、体育的な指導が行われている。しかし、渡邊ら（2011）の調査によると、卒業後の余暇利用や生涯スポーツへ繋がりが意識した体育的な指導に取り組んでいる学校数が少ないことを指摘している。平成 21 年 3 月に改定された特別支援学校学習指導要領では、高等部の保健体育の球技例に「ユニバーサルホッケー」が加わり、将来の余暇的な活動に結びつく種目として「ポッチャ」や「フライングディスク」が記載された。以上より、特別支援学校における体育の授業においては、余暇や生涯スポーツといった将来を見通した活動を設定し指導していくことが重要であると言える。しかし、ルール理解が難しい、競技性のあるスポーツ経験が乏しい知的障害のある生徒に対して効果的な指導をしていくための実践についての報告は少ないと言える。

II. 目的

本研究では、知的障害特別支援学校中学部における体育の授業の実践を通して、余暇や生涯スポーツへ繋げるための効果的な指導のあり方について、実践を通して検討する。

III. 方法

1) 対象生徒：特別支援学校中学部 1～3 年生の 7 名であった。7 名の内訳は、男子 5 名、女子 2 名であった。主たる障害は広汎性発達障害（2 名）、自閉症（2 名）、知的障害（2）、ダウン症（1 名）であった。知的障害のある生徒 1 名は、脳性麻痺による上肢及び下肢の麻痺があった。生徒全員の運動面の特徴を Table 1 に示した。

Table 1 生徒の実態

対象生徒	A(3 年男)	B(3 年男)	C(3 年女)	D(2 年男)	E(2 年男)	F(2 年女)	G(1 年男)	
障害	自閉症	ダウン症	広汎性発達障害	知的障害	知的障害 脳性麻痺	広汎性発達障害	自閉症	
運動に 関する 特徴	足元の感覚で、10 分程度ならば継続して歩行可能なが、長時間歩行は困難である。球技は、ボールが転がるのを嫌がる。	ダンスが大好きで、フライングボールに乗って身体を動かすのが好きである。マラソンでは足踏みが無いように走れる。競技性のあるゲームや活動が大好きである。バトンスーツは大好きである。	体力が平均的な生徒に比べて、マラソンは多量に歩ける。足踏みが大好きである。マラソンでは足踏みが無いように走れる。競技性のあるゲームや活動が大好きである。バトンスーツは大好きである。	球技の運動全般が苦手である。ボールが転がるのを嫌がる。マラソンは長時間走り続けることができる。基本的に足踏みが無いように走れる。競技性のあるゲームや活動が大好きである。バトンスーツは大好きである。	上肢下部に麻痺があり、全般的に運動が苦手である。マラソンは長時間走り続けることができる。基本的に足踏みが無いように走れる。競技性のあるゲームや活動が大好きである。バトンスーツは大好きである。	運動神経が良く、バドミントンやテニスなど、道具を用いたスポーツに得意である。マラソンは長時間走り続けることができる。基本的に足踏みが無いように走れる。競技性のあるゲームや活動が大好きである。バトンスーツは大好きである。	道具を用いたスポーツは得意としている。運動神経が良く、バドミントンやテニスなど、道具を用いたスポーツに得意である。マラソンは長時間走り続けることができる。基本的に足踏みが無いように走れる。競技性のあるゲームや活動が大好きである。バトンスーツは大好きである。	道具を用いたスポーツは得意としている。運動神経が良く、バドミントンやテニスなど、道具を用いたスポーツに得意である。マラソンは長時間走り続けることができる。基本的に足踏みが無いように走れる。競技性のあるゲームや活動が大好きである。バトンスーツは大好きである。
フィールドホッケーの経験	無し	無し	有り(小学校)	無し	無し	無し	無し	

2) 対象授業：体育は週 1 回 45 分間で行われた。授業者は、4～5 名であった。体育の年間計画を Table 2 に示した。本報告では、フィールドホッケーの単元について報告する。授業の流れは、①ラジオ体操、②ダッシュ、③活動であった。活動は各種目に応じて内容が設定された。

Table 2 年間計画(体育)

	4～6月	7～9月	10～12月	1月～3月
ラジオ体操	年間を通じて取り組む			
ダッシュ	年間を通じて取り組む			
活動	サーキット	フィールドホッケー	フライングディスク	バドミントン

3) フィールドホッケーの活動：フィールドホッケーの活動は主に 3 つの内容に分けて実施した。3 つの内容は、①パック打ち、②ドリブル、③パスであった。フィールドホッケーの細かな授業計画を Table 3 に示した。

Table 3 フィールドホッケーの指導内容

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	交流で試合
①パック打ち	遠くへ思いっきり	1 番速くへ				チームで練習	半コート試合	試合	試合	試合	
②ドリブル	上手に運ぼう	リレーでゴール									
③パス	友だちにパス	パスしてゴール									
ゲーム	実施せず				半コート試合		試合	試合	試合		

4) 使用物：主な使用物は、以下の通りであった。ホッケー用スティック（生徒分）、パック（牛乳パックをガ

ムテープで巻いた物）、ゴール（2）、コーン、バー等を用いた。ホッケーのフィールドは、バドミントンコートの大さきとした。

IV. 結果

1) 指導内容①②③について

指導内容①のパック打ちは、スキル指導として、スティックの持ち方、打つ態勢を支援した後は、基本的に自由打ちにした。その後、コーンとバーを設置して、飛ばして欲しい場所を示し、各生徒がねらいを定めてゲーム的に行い、パックを飛ばす距離を競い合うように設定した。その結果、E 児以外の生徒は、バドミントンコートの縦の長さまで打つ距離が伸びた。

指導内容②のドリブルは、まずは 1 人で 1 つのパックを体育館の端から端までのドリブルを繰り返し取り組んだ。その際に、障害物の設置、タイムの計測を行った。その後、チームに分かれてリレー方式で行った。その結果、B、E 児以外の生徒はタイムを目標に早くドリブルしようとする姿が見られた。また、リレー方式にすることによって、バトンタッチの際にパックを相手の近くに運ぶ姿が多く見られた。

指導内容③のパスは、各チームのメンバーがジグザグに並び、最後にゴールにパックを入れる形にした。指導内容①②で獲得したスキルの応用編であり、ドリブルしてパス、最終のメンバーがゴールにパックを入れることとした。指導内容②と同様に、障害物の設置、タイムの計測を行い、各チームで競い合うようにした。その結果、B、E 児には支援者の言語指示や指差し、身体的援助が必要であった。その他の生徒は相手の方を見てパスする、パックを運ぶ姿が見られた。

2) 試合

バドミントンの半コートを用いて、攻撃と守備に分かれて試合を行った。ルールは単純にし、攻撃側はゴールに入れる、守備側はバドミントンのコートからパックを出すの 2 つに絞った。守備と攻撃の役割が理解でき、各チームで戦略を立てて、各生徒の特徴を活かした立ち位置を決めて攻撃を組み立てることができた。しかし、守備側はどのように動いて良いかわからない場面があった。その結果から、守備練習として、誰が一番早くパックを追えるかゲームを試合前に行った。その後、オールコートで試合を行った。生徒に対するルールとしては、相手のゴールにパックを入れるのみとした。その結果、B、E 児には教員が 1 名補助として支援したが、その他の生徒はパックを追う、チームメイトにパスをする等の姿が見られた。

V. 考察

本研究では、競技性のあるスポーツを経験したことのない生徒に対して、競技に必要なスキル支援とゲームを楽しむための活動の工夫について検討した。その結果スキル指導は、ゲーム性、目標を持たせて行うことが、スキルの獲得に有効であったと推察された。試合は、ルールをできる限り簡略化することが試合参加に有効であることが推察された。また、休み時間や寄宿舎での遊びにも広がった。今後は、様々な競技性のあるスポーツを授業で取り上げ、実践の積み重ねが必要である。

（参考文献）

渡邊ら（2011）特別支援学校における体育指導に関する調査研究，発達障害支援システム学研究，10（2）97-108

知的障害者のダンス活動参加に対する支援の検討

—ダンスのアセスメントに基づく支援—

○ 安藤 歩 霜田 浩信

(群馬大学教育学研究科) (群馬大学教育学部)

KEY WORDS: 知的障害者, ダンス, アセスメントに基づく支援

I. はじめに

知的障害者の学校卒業後における余暇の充実が課題となっている。水内ら(2011)が行なったアンケートでは「学校段階までに獲得してきた様々な運動の取り組みや健康に対する習慣が維持されている」とは言い難い状況であった。」と報告している。

筆者は、知的障害者の学校卒業後における余暇活動の支援を行っている「ダンスムーブ」というダンスサークルに参加している。「ダンスムーブ」ではウォーミングアップからリズムダンスや表現運動など様々な活動内容で構成され、月2回の活動を行っている。「ダンスムーブ」は知的障害者にとって、余暇を充実させる機会の提供にはなっていると考えられるが、それだけでなく、参加者の知識や技能を向上させる活動内容や支援を検討していくことが必要と考える。その際、参加者の運動能力やダンスへの参加の様子は様々であることから、活動内容や支援を一人一人において検討することも必要であると考えられる。

II. 目的

そこで本研究では、「ダンスムーブ」参加者の活動についてアセスメントをし、その結果に基づいた支援方法が有効であったかを、検討することを目的とする。

III. 方法

1. 対象者：対象者の選定にあたっては、日頃の活動の様子、これまでのダンスの経験度等からタイプの異なる2名を選んだ。

(1)Aさん：19歳、自閉症の男性。ダンス経験はダンスムーブに約4年間参加していた。体型は中肉中背であった。

(2)Bさん：24歳、ダウン症の女性。ダンス経験度は、特別支援学校高等部在学中、ミュージカルを3年間経験していた。またダンスムーブには4年間参加していた。身体面の特徴については肥満型。しかし、ダンスムーブに参加し初めてから体重が減量した。

2. 活動内容：ウォーミングアップ、テーマダンス、フリーダンス時をアセスメント場面とした。更に、ウォーミングアップとテーマダンスについての支援方法を検討し、支援介入を行った。

ウォーミングアップとは、主に柔軟、筋肉トレーニング、バランス、その他複合的な運動の4つに分類される内容で行われた。また、テーマダンスとは、2名の指導者のうち、1名はリズムダンス、もう1名は表現運動を中心とした動きで活動が展開された。更にフリーダンスとは、活動の最後に参加者が持ち寄った音楽に合わせて、自由に身体を動かす内容であった。

3. アセスメント：ウォーミングアップについては合計2回、テーマダンスについては対象者Aさん計3回、対象者Bさん計2回のアセスメントを行った。

4. 分析方法と支援の検討：各対象者の活動における参加態度の様子を記録した。また、アセスメントの結果に基づきウォーミングアップ、テーマダンスについて対象者への支援方法の検討を行い、支援介入を行った。結果はウォーミングアップについては対象者の各活動内容に関して項目を設定し、達成度を算出した。項目数は柔軟性が20つ、筋肉トレーニングで4つ、バランスで5つ、その他複合的な運動で7つの計36項目であった。

また、テーマダンスについては毎回の活動時に記録を取り、対象者の参加態度の様子や支援介入による変化等を記述した。

IV. アセスメント結果と支援方法

アセスメント結果に基づき、対象者2名にそれぞれ以下のような達成したい目標と支援方法を設定した。

(1)Aさん：ウォーミングアップについて、指示通りの活動を何となくするだけでなく、注意すべき点について気をつけながら活動できるようにするため、支援方法として補助用具、モデル提示、声かけ、ネーミングが有効であると考えた。また、テーマダンスについて、決まった振り付けをこなすだけでなく、テーマに沿った表現ができるようにするため、支援方法としてモデル提示、声かけ、ネーミングが有効であると考えた。

(2)Bさん：ウォーミングアップについて、バランス力を高めたいことから、支援方法の介助、課題変更が有効であると考えた。また、テーマダンスについて、動きのレパトリーを増やしたい

ことから、支援方法のモデル提示、ビデオ鑑賞、振り付け確認、抽出練習が有効であると考えた。更にバランスの必要な活動内容もスムーズに行なえるようにしたいことから、支援方法の介助、課題変更、回数練習が有効であると考えた。

V. 支援介入の結果

アセスメントの結果に基づき、支援介入を行った。各対象者計4回の支援であった。

(1)Aさん：ウォーミングアップについて動きの達成度は図1の通りであった。ベース期と支援期を比較して、ベース期の評価の方が高い数値になってしまった。その要因として考えられるのは、指導者の違いである。ベース期では1名の指導者1回ずつアセスメントしたが、支援期では都合上、1名の指導者の指導による活動日に3回、もう1名の指導者の指導による活動日に1回と偏ってしまった。また、ベース期ではわからなかったが、柔軟性における活動内容が特に理解しがたいことがわかった。もともと柔軟性が乏しいAさんにとっては苦手な動きであり、更に気を付けるべき点がわからないということがわかった。

またテーマダンスについて、決まったダンスを踊ることは得意であり、振り付けや音のきっかけ等を間違わずに踊っていた。しかし、ウォーミングアップ同様、気を付けるねらいのある動きには、その点について注意しているかという部分で困難があった。(2)Bさん：ウォーミングアップについて、動きの達成度は図2の通りであった。BさんもAさん同様、ベース期より支援期の評価の方が低くなってしまった。要因としては上記と同様であると考えられる。やはり、全体を通してバランスの評価が低い、課題自体が難しかったこともあると考えられる。

またテーマダンスについては、Bさんが全体のリーダー的存在として最初に踊ったり、他の参加者を引張ったりするよう指導者が促す様子が見られた。役割を与えられると、自信がついたように感じられた。また、筆者が密に関わったことから、踊って帰ってくると「上手だった？」と評価を求める声も聞こえるようになった。ビデオで観察していることも意識している様子で、「見られている」ということだけでも支援の一助になり得るのだと感じた。

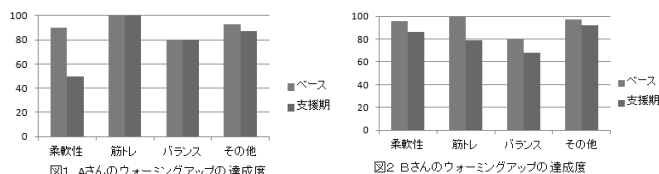


図1 Aさんのウォーミングアップの達成度

VI. 考察
ウォーミングアップにおける支援方法としてのモデル提示に関して、動きの獲得という点で必ずしも有効とは言えなかった。動きの獲得を促すためには支援方法の補助用具等をより取り入れるべきであったと考える。また、支援方法の声かけやネーミングについても、動きが定着するような言葉がけの内容に工夫の余地があったと考える。

テーマダンスについては、ウォーミングアップとは異なり、モデル提示が有効であったと考える。指導者や他の参加者の様子を見ながら活動を行なっている様子が見られた。その際に、モデル提示がより有効になる声かけをすることも重要であった。また、ビデオ鑑賞や抽出練習等、支援方法には入れていたものの、実際にはできないものもあった。これらは、全体の流れの中で対象者だけを支援するということが現実的にはできなかったのだ。ビデオ鑑賞はフィードバックという部分で非常に効果が期待されるので、全体の活動として入れていくことが必要であると思われる。

直接的な効果が見られなかったものの、一人一人を丁寧にアセスメントし、支援方法を考え、関わって行くことの重要性を考えられた。

合気道療法の研究と展望

一障がいのある子どもへの合気道教室の実践を通して－

○ 深草 武志 白樫 光徳 松村 高志

(A. S. A. 研究会)

KEY WORDS: 合気道療法 体幹 生涯発達支援

I. はじめに

障がいのある子どもたちの動きを見ると、ぎこちなかったり不器用であったりすることが少なくない。身体に障がいがある場合はその傾向は高いが、知的障害や発達障害がある場合にもぎこちなさや不器用さが見られる。そこで、障がいがある子どもたちに運動をする機会を設けて、身体を気持ちよく動かしながら心身共に高めていくことができないかと考えた。

合気道は、技をかける側（取り手）と技を受ける側（受け手）が決まった動作を繰り返す行う型稽古で、合理的な身体の動かし方を学んでいくことが特徴の武道である。また、勝敗を決める試合は行わず、発表の場として演武を行う。さらに他の武道と同じく「礼に始まり礼に終わる」という教えがあり、礼儀や所作についても学ぶ。

これらのことから合気道の稽古には、運動機能を高めるとともに、コミュニケーション力を向上させる効果があると期待される。よって合気道が障がいのある子どもに対して、療育的な側面を持ち、心身の向上を促すことができるのではないかと考えた。

II. 目的

障がいのある子どもたちに対して、合気道の稽古を行い、子どもの身体の安定とコミュニケーション力を高める事を目的とする。

身体の安定を高めるために、体幹を強め、正中線を意識させ、バランス感覚を養うよう稽古を行う。また、稽古中での礼儀作法や、お互いに技をかけ合う力のコントロール、身体を通したやり取りでコミュニケーション力を高めていく。そして、身体の安定から情緒の安定、生活の質の向上へ繋げる。

III. 方法

障がいのある子どもと共に 1 日 2 時間程度を基本として、5 日間の合気道の稽古を行う。稽古後、子どもと保護者に半構造化された面接法による質問を行うことで、合気道の効果を検証する。質問は子どもには 5 日間のすべて、保護者には最終日に行った。

対象者：小中学校の特別支援学級に在籍する子ども 6 名
障害種別：知的障害/広汎性発達障害/脳性麻痺/てんかん
指導者：合気道有段者の小学校教員と合気道経験者の大学生ボランティア数名

場所：小学校の多目的室

IV. 結果

子どもの意見 (Q: 合気道をして良かったことは)

1 日目	先生と遊べたこと。友だちと遊べた。etc.
2 日目	受け身ができて良かった。技ができた。etc.
3 日目	三教(技名)ができるようになった。etc.
4 日目	技が立ってできたこと(脳性麻痺児)。etc.
5 日目	後回り受け手が上手にできるようになった。etc.

保護者の意見(Q:稽古を通した子どもの心理面の変化は)

・周りの状況が少し読めるようになった。
・先生に指示された事を考えながら動こうとしていた。
・本人のやる気がお家でも出ている。道場に入る時に顔つきも違っていた。
・自分の意見をはっきり言えるようになった。etc.

(Q:稽古を通した子どもの身体・運動面の変化は)

- ・普段、使わない体の動きができることが良かった。
- ・立位の安定が見られた。身体の動かし方がわかってきたと思う。
- ・動きがスムーズになってきた。指先だけの動きが普段は多かったので、体重をかけていく事ができてよかった。
- ・身体を両方同時に動かす事や内側や外側に回旋させる動きなどができてよかった。 etc.

V. 考察

保護者から「立位の安定が見られた。身体の動かし方がわかってきたと思う。」等の意見が出された。これらのごとより、子ども達の体幹部分を強めることや安定を図ることができたと考えられる。稽古の前後には、黙想や腹式呼吸をすることで体幹部分の意識を高めてきた。また、稽古中に繰り返す受け身を取ることで、倒れた状態から素早く起き上がることも体幹を安定させる要因になっていると考えられる。

「動きがスムーズになってきた。指先だけの動きが普段は多かったので、体重をかけていく事ができてよかった。」「身体を両方同時に動かすことや内側や外側に回旋させる動きなどができてよかった。」等の保護者の意見から、稽古中に回転運動や回旋運動等、日常生活ではあまり行うことがない動きに取り組むことで、バランス感覚の高まりも見られたと考えられる。

「周りの状況が少し読めるようになった。」「先生に指示された事を考えながら動こうとしていた。」等の意見からコミュニケーション力の向上が図られたと考えられる。合気道は互いに身体を密着させて技をかけ合う動きが多く行われる。身体を通したやり取りをすることでコミュニケーション力を高めたと考えられる。

「合気道を続けていきたいですか?」という質問に対して、初日は「少しきわどい」と答えていた子どもが、最終日には保護者から「本人のやる気がお家でも出ている。道場に入る時に顔つきも違っていた。」と意見が出た。子ども達の意見も日を追うごとに遊びの気持ちから技の上達へ関心が変化している。気持ちが大きく変化する様子や生活の中でも意欲の向上に繋がるような心理面の変化が見られた。

合気道は、それぞれが自身の技を稽古で磨き続けることを目的としている。一つの技ができると完成されたというものではなく、生涯に渡って歩いていく道のように技を追及していく。これは、生涯発達支援の場へも繋がっていくことが期待できる。最終の目標としては子どもたちの将来への余暇活動の一環となることである。

今回の実践報告により、合気道が運動療法の一つとして十分活用できるものだと考えられる。課題として、合気道の動きや特色を分析し、それに即したアセスメントを行い、障がいのある子ども達への運動療法として、より実証していく必要がある。

現在、合気道を活用した運動療法は日本で確立されていないが、この実践や今後の活動を通して合気道を活用した運動療法を「合気道療法」として確立させることを目指していきたい。今後も「合気道療法」としての研究と実践を進めていく。

自閉症児への造形実践 — 視覚的構造化による造形技術の習得 —

○ 早川礎子
(愛国学園大学)

KEY WORDS: 自閉症児・反復練習・立体表現

I. はじめに

発達障害は、社会性、コミュニケーション、想像力に障害があるⁱ。更に、手先の不器用さが特徴的であり、作業活動に支障がある。しかし、佐藤（2007）は、造形活動は好きであるという数多くの結果を得るⁱⁱ。梅永（2010）は、TEACCH プログラムから、視覚的に構造化して理解させる必要性を指摘するⁱⁱⁱ。そのために、佐藤（2010）は発達障害のある子どもが、どのような障害による困り感を抱くか、汲み取り具体的な教育支援をすることが大切と指摘する^{iv}。しかしながら、発達障害児の気質を理解した造形表現における視覚的構造化による教材研究が十分に行われていない。

II. 目的

発達障害児の気質を支援し、立体的表現を学べないだろうか。本稿は発達障害児における手先の不器用さを支援する教育方法を考察する。

III. 方法

過敏性・自閉傾向の A を被験者とする。過敏性があるため、筆記において一字を 10 回は書き直し、皿を洗う場合でも、何度も洗う傾向がある。一方で、高い裁縫技術を習得しており、波縫い、かがり縫いの技術は緻密である。

IV. 結果

立体感のある造形課題の制作は、次の手順で行った。

課題は、裁断済みの縫製用キットフェルトバックを制作する。このキットは、針の穴が既に開けられており、その

穴を通すだけで返し縫ができる。説明書に従い、制作するが、立体感を出すマチの縫い合わせで躓いてしまった。縫製のズレが生じてしまった時は、針の目を飛ばして立体を作っていかなければならない箇所、応用的即ち創造的な発想がもてないことが窺われる。これは、A の 4 年間に渡る指導の中で、何度も躓きがあった場面だった。

別の課題の縫いぐるみのキットでは、マチを合わせる箇所、マチにズレが出て視覚的に理解することができなかった。折り返し地点に印をつけて、縫い止まりの指示を出すと、作業が成功した。

- ① 立体感を認知することができないため、作業手順の間違いを振り返ることができず、改善していかない。
- ② A が立体感の表現に困難を感じるため、縫い止まりの指示を出した。そのため、安心して作業に取り組むことができた。

V. 考察

苦手感から作業を諦めてしまうことを回避するため、立体感の表現を、視覚的構造化させることが必要だと考えられる。

(参考文献)

- ⁱ 広い意味での発達障害とは、自閉症（自閉症発達障害）、ADHD（注意欠陥多動性障害）、LD（学習障害）、脳性マヒ、発達性言語障害等である。
- ⁱⁱ 佐藤史子：造形ワークショップにおける共同的学び、愛媛大学教育実践センター紀要、p 25、35～44、2007
- ⁱⁱⁱ 梅永雄三：TEACCH プログラムに学ぶ自閉症の人の社会参加、p 25、2010
- ^{iv} 佐藤暁：発達障害のある子の困り感に寄り添う支援、p 13、2010、学研教育出版

日本特別支援教育理論史研究序説

—東京・大阪の特別学級編制を中心に—

○石川衣紀
(白梅学園大学)

高橋 智
(東京学芸大学)

Key Words: 特別学級、戦前期、東京、促進教育

2007年度より特別支援教育が制度化され、幼小中高校に在籍する障害や特別ニーズを有する子どもへの各種の特別な教育的配慮の拡充がめざされてきている。しかし一方で、特別支援教育の理念目的、対象、法制度システム、教育内容・方法等についての理論的枠組みの検討は、今後の課題としてまだ残されたままとなっている。

こうした状況をふまえて発表者らは、戦前期になされてきた子どもの多様な学習と発達への特別な教育的配慮の取り組み・実践を理論的視点から照射し、現代的示唆を得ていくことを試みている。具体的な作業課題として、主に戦前期の東京および大阪における特別学級の実践の歴史的意義の解明に取り組んでいる(図1)。

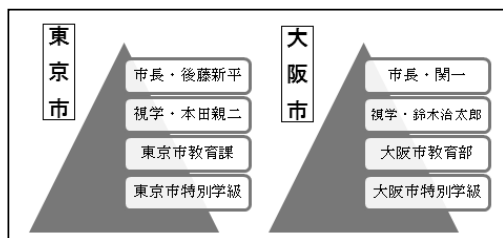


図1 本研究対象の概念図

とくに東京・大阪の両市に共通していたのが、第一次世界大戦を契機とする産業化・重工業化に伴う人口増加を背景とする貧児・不就学児の激増と、そこに伴って顕在化した多様な教育的配慮を要する子どもの存在であった。これに応じて東京市・大阪市の、小学校の特組みの中で特別な教育的配慮を実施するシステムを確立させていった。そのひとつが特別学級編制である。

東京市では貧児児童の生活実態および不就学の状況について川本宇之介を中心に調査を行い、彼らは知的にも発育的にも顕著な遅れを有しており教育制度としての対応が追い付いていない現状が浮き彫りとなった。また学業面・精神面等で様々な遅れをもつ「劣等児」「バックワードチャイルド」への教育の必要認識も高まり、こちらも教育課長・澁谷徳三郎を中心に調査と提言がなされた。

小学校教育の改革・改善が急務となっていく中、米国教育視察の中心人物の一人であった藤岡眞一郎(東京市林町小学校長)のもとで試験的に開始されたのが、東京市林町小学校「促進学級」である。促進学級は医学・心理学の専門家の手厚い助言をもとに配慮の必要な児童を別室に集め、より個別的な教育的配慮を提供することが目的とされた。この促進学級を皮切りに、東京市では視学・本田親二を中心に市内の20の小学校に特別学級が設置され、通常学校における特別な教育的配慮が徐々に組織化されていった。

この促進学級に、文部省視学講習会の一環で視察に訪れたのが大阪市視学・鈴木治太郎である。鈴木は大阪府師範学校附属小の教諭兼訓導を経て大阪市視学に就任し、附属小勤務時代に「特別教室」を試験的に開設して「個性の差」に応じた教育実践を自らも試みていた。「特別教室」における実践では、対象となった7名の児童はいずれも単なる学業不振児ではなく、家庭環境の困難や身体的虚弱性、精神的な困難等を多く抱えていた。そこで彼らへの特別な教

育的配慮も、学力保障にとどまらず日常生活習慣の指導や人格陶冶、精神的支援にいたるまで実施されていた。

大阪市は東京市以上に産業化・重工業化の波が激しく、その結果様々な都市教育問題(貧困・不就学・不衛生等)が噴出し(図2)、より個別的な配慮を必要とする子どもへの教育方法の確立を鈴木も摸索しているところであった。そうしたなか、様々な専門家の助言のもとに特別学級を組織して行う林町小の実践はまさに鈴木が求めるところと合致するものであった。

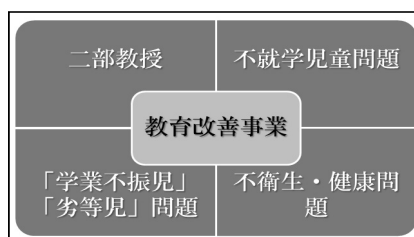


図2 両市に共通する主な教育課題

鈴木は促進学級の担任をしていた喜田正春を大阪市へ招聘して特別学級設置の中核を担わせ、1923(大正12)年から大阪市でも7校で特別学級が始められた。大阪市では関一市政のもとで教育施策が展開されており、特別学級編制もそこに位置づきながら進められていった。鈴木は市視学として特別学級の全体を統括し、さらに知能測定法の標準化を進めながら教育現場に実際に応用させていった。喜田は鈴木に協力して知能測定法標準化にも大きな役割を果たしながら、大阪市特別学級の研究面・実践面での中心人物でもあった。喜田はその後東京市の小学校へ戻って特別学級の担任を務め、大阪市での経験を元に東京市特別学級の担任教員の組織化にも尽力をした。

以上みてきたように、東京市と大阪市の、急激な都市化に伴う教育問題の解決という共通した課題意識のもとに、通常教育における特別な教育的配慮に市全体で取り組んでいた。特別学級編制はその具体的実践の一つであり、両市とも多様な人員を動員して進められた。しかしこれまで、東京市・大阪市の双方の特別学級編制を理論史的視点のもとに分析した研究はなされていない。そのことをふまえ本研究は、図3に示したように主に6つの観点から特別学級編制の成立の理論的枠組みを明らかにしていく。



図3 本研究の分析枠組み

第4分科会

＝生活支援領域＝

(10号館2階203号室:カンファレンス室)

【15:30～17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

発達障害青年の社会適応における困難と自立に向けた支援

—全国自立援助ホーム職員調査から—

○内藤千尋 田部絢子 高橋 智
(東京学芸大学大学院修士課程) (東京学芸大学大学院博士課程) (東京学芸大学)
KEY WORDS: 自立援助ホーム、発達障害、二次的な困難

I. はじめに

アイデンティティや社会的意識が発達するとされている青年期は、発達障害を有する子どもにとっても多様な困難や課題が出てくる時期であり、例えば発達障害電話相談窓口においては、障害理解や問題行動などが相談内容として報告されている(田口ほか:2011)。また「重ね着症候群」と呼ばれる現象や青年期以降に気分障害などの併存症を伴うことでの複雑化(宮川:2012)、発達障害に虐待やいじめなどの不適切な環境が加わったことで起こる適応障害、二次障害的症状により社会適応や自立を困難としている可能性は少なくない。

これらのことは青年期から成人期にかけて特に就労において課題になる他、虐待や発達障害への無理解・放置の結果として非行に繋がる可能性も示唆されてきており(杉山:2011、高橋・生方:2008、高橋・内藤・田部:2012、内藤・田部・横谷・高橋:2012)、児童福祉施設や矯正教育施設入所中や退所後のアフターケアの取り組みも含めて発達障害問題が注目され、特別支援教育が行われ始めている。

青年が就労等の社会適応に向けた準備をしながら生活し、サポートを受けている場として自立援助ホームがある。そこには児童養護施設や児童自立支援施設、矯正教育施設などからも入所しているが、自立援助ホームにおいても近年、発達障害や精神的な不安定さを抱えた青年の入所が挙げられている(田中:2012)。しかし、その具体的な困難の実態や自立に向けた支援課題についてはほとんど明らかにされていない。

II. 目的

本研究では、自立援助ホームの職員の調査を通して、発達障害を有する子どもが青年期に抱える困難の実態や社会的自立に向けての支援課題を明らかとすることを目的とする。

III. 方法

全国 83 施設の自立援助ホームに面接法調査の依頼を行い、協力を得られた自立援助ホームにて調査を実施した。調査内容は「日常生活における困難および支援・指導」「対人関係に関する困難や支援」「進学、就職等自立に向けての支援や課題」「他機関との連携」で、調査期間は2012年7月～11月(継続中)である。

IV. 結果

2012年11月5日現在で37施設の調査を実施した。調査からは、基本的な生活スキルは獲得してはいるが、具体的な枠が決められていないこと、二次障害的症状として精神的な不安定さを抱えていることから、安定した生活習慣が築けず、ホーム入所条件である「就労していること」の前の段階にいる青年の多さが確認された。また、その場の欲求で動いてしまうことや金銭管理の苦手が挙げられた。そうした困難の対応として、退所後の生活で必要な金額等を具体的に提示することで先の見通しを立てやすくし、なおかつ金銭管理を職員と共に進めていた。自立援助ホーム退所後の

トラブルを防止し、自立スキルを身につけるためにも、入所中からの金銭管理に関する支援を充実させる必要がある。

対人関係面では言語理解や認識の弱さが関係して、自分の気持ちや状況を言葉で説明ができないことで暴言・暴力に至るケースが回答された。また性別問わず、相手との距離がうまく測れないことに加え、性への興味関心や誤学習から起こる異性トラブルも見られ、性に関する学習支援が不可欠と考えられる。

ほとんどの自立援助ホームでは退所後のアフターケアを丁寧に行っていたが、ホームだけで抱え込めようとして各関係機関に早い段階で繋ぎ、継続的な支援体制を構築する必要がある。

V. 考察

杉山(2011)の報告にもあるように、今回の調査からも発達障害に加えホーム入所までの環境や不適切な対応の結果(虐待・放置・貧困等)、二次的な障害や症状からくる困難・トラブルの現状が明らかとなった。今後は専門的なケアを行える職員の配置や専門機関との連携体制を充実させることが今後の課題である。

また「重ね着症候群」のように、根底にある発達障害に気づかれないで、二次障害的症状に捉われ早期支援がなされないまま青年期を迎えた彼らの抱える生き辛さはとても厳しいものがある。彼らの社会的自立には時間がかかるため、長期的な視点で生涯にわたる支援のあり方の検討が求められている。

【附記】本研究は東京学芸大学連合学校教育学研究科平成 24 年度広域科学教科教育学研究経費「発達障害の視点から見た非行少年の自立支援に関する研究—児童自立支援施設・少年院・自立援助ホーム等の調査を中心に—」(研究代表者:高橋智)による研究成果の一部である。

文献

- 宮川充司(2012) 青年期から成人期にかけての発達障害とパーソナリティ障害—重ね着症候群とアスペルガー障害—、『椋山女子学園大学教育学部紀要』5。
- 内藤千尋・田部絢子・横谷祐輔・高橋智(2012) 児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究—全国児童自立支援施設併設の分校・分教室の教師調査から—、『東京学芸大学紀要総合教育学系Ⅱ』63。
- 杉山登志郎(2011) そだちの凸凹(発達障害)とそだちの不全(子ども虐待)、『日本小児看護学会誌』20。
- 田口禎子・橋本創一・大伴潔・林安紀子・伊藤良子・菅野敦(2011) 発達障害電話相談のインテーク時の主訴内容にみる青年期・成人期の困り感に関する研究、『東京学芸大学教育実践研究支援センター紀要』7。
- 高橋智・生方歩未(2008) 発達障害の本人調査からみた学校不適応の実態、『SNEジャーナル』14(1)、日本特別ニーズ教育学会。
- 高橋智・内藤千尋・田部絢子(2012) 児童自立支援施設における発達障害児の実態と支援に関する調査研究—全国児童自立支援施設調査から—、『SNEジャーナル』19(1)、日本特別ニーズ教育学会。
- 田中康雄(2012) 『発達障害が疑われる非行少年の包括的再犯防止対策(2008年度～2011年度科学研究補助金基盤研究(A)研究成果報告書)』北海道大学。

生活支援の目標とその支援内容を類型化する

－「自立生活体験事業」における個別支援計画を通して－

○ 照沼 潤二

湯浅 優美

(社福 武蔵野千川福祉会) (社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 自立生活体験 グループホーム 家族の意識の変化

I. はじめに

我が国の知的障害者は「親亡き後」、家族と離れ、生まれ育った場所からも遠く離れた施設で生活することを余儀なくされていた。しかし、平成元年にいわゆるグループホームが制度化された頃から「いつまでも生まれ育った地域で」生活することが可能になってきた。制度が「地域での生活」に大きくシフトしている一方で、地域（または高齢の親）には未だに入所施設神話が存在し、グループホーム・ケアホーム（以下、GH等）への不安感が大きいのも現実である。

社会福祉法人武蔵野千川福祉会ではそのような状況に「自立生活体験事業」（法人独自事業）を立ち上げることで対応してきた。親離れ・子離れの機会を提供し、知的障害者の生活力を高めるプログラムを設定するとともに、家族のGH等への不安感を小さくする取組みを行っている。

ここで簡単に「自立生活体験事業」の概要を説明しておく。武蔵野市独自事業のショートステイ事業所2ヶ所6床のうち4床を活用して実施している。利用対象は武蔵野市在住で20歳以上の愛の手帳保持者で、日中に通う場がある人。3ヶ月間の体験利用（日曜日夕方～土曜日朝の週6泊）を原則とし、体験前には本人、家族（母親）、通所事業所と面接、聞き取り調査をし、体験中の具体的な目標を設定している。体験開始後1週間程度で目標に対する具体的な支援方法を職員間で共通化・共有化させている。体験開始後1ヶ月を目安にモニタリングを実施し、目標の評価と再設定をする。主な支援領域は身辺処理、金銭処理・管理、掃除・洗濯・調理である。また日常的には日課（食器洗いや掃除）を設け、3ヶ月間継続している。

家族に対しては利用開始前、利用開始1ヶ月経過時、利用後の3回にわたってアンケートを実施し、主に家族の意識の変化を調査している。また、利用後にも面談し、体験の総括をするとともに自宅での生活力向上のための取組みについてアドバイスをしている。

II. 目的

「自立生活体験」利用者の個別支援計画における重点課題を類型化し、利用の目的をいくつかのタイプに分類すると共に、その支援内容についても明らかにすることを目的とする。

III. 方法

(1) 対象

平成23年度の「自立生活体験」利用者の個別支援計画重点課題。

(2) 手続き

個別支援計画の重点課題（12名の利用者・33の重点課題）の集計・分析

(3) 方向性

利用目的は3～4つ程度のタイプに分類する。

IV. 結果

元々、「日常生活」「社会性」「健康」「その他（余暇など）」の4領域に分けて重点課題を設定していたが、12名（男性10名、女性2名）の重点課題にあるキーワードを改めて分類すると、以下の7点に分けられた。

- ①家族以外の支援を受ける生活に関する内容(5)
- ②生活リズムの維持に関する内容(3)
- ③身辺処理に関する内容(5)
- ④健康に関する内容(2)
- ⑤通所・移動に関する内容(4)
- ⑥金銭処理・金銭管理に関する内容(8)
- ⑦余暇など生活経験の幅を広げることに関する内容(6)

これをさらに利用される方の生活力・生活経験に着目すると次のようにグループ分けすることができる。

- ①…家族と離れた生活という経験が少なく、その生活をイメージすることに課題のあるグループ。
生活リズムや基本的な生活習慣に課題のあるグループ。
- ②③…生活リズムや基本的な生活習慣に何らかの課題のあるグループ。
- ④⑤⑥…基本的な生活習慣は身につけているが、掃除、洗濯など生活技術的な面で課題のあるグループ。
- ⑦…基本的な生活習慣も生活技術的にも大きな課題はなく、余暇など生活の更なる広がり課題のあるグループ。

上記4つのグループを支援目標という観点で以下のように名づけた。また、それぞれの支援内容についても以下のように整理できる。

- 親離れ・子離れタイプ
 - ・家族以外の支援を受け入れる
 - ・生活リズムを整える
- 基本的な生活習慣獲得・維持タイプ
 - ・着脱などADL面に対する支援
- 生活技術獲得・向上タイプ
 - ・掃除、洗濯などIADL面に対する支援
 - ・未経験のことにチャレンジする支援
 - ・金銭処理・管理への支援
- 生活の幅を広げるタイプ
 - ・余暇をより充実する支援
 - ・「家族と」ではなく、「ひとりでの」「仲間との」活動を支援

V. 考察

目標の類型化と支援内容を整理することで、何をどのように支援するのか方向性を明確にすることができた。また、障害のある彼ら・彼女らや保護者への事前説明においても体験期間中のイメージを持ちやすい。

結果的には「親離れ・子離れタイプ」は障害の重い方への目標・支援。「生活の幅を広げるタイプ」は障害の軽くなる方への目標・支援と言える。しかし、このことで、今ほどの段階で、次は何を目標にしたらよいかも明確にできると考える。

課題としてはアセスメント項目との整合性が十分とはいえない点が上げられる。アセスメント～個別支援計画～評価の流れの中にどのように組み込むことでより効果が得られるのか、検証する必要がある。

重症心身障害者の生活機能の変化

－アセスメント結果からの分析－

○ 加藤 昭和

(和枝福祉会 若草)

KEY WORDS: 重症心身障害者 生活機能 生涯発達

I. はじめに

障害者自立支援法において、障害福祉サービスを提供する事業所は、利用する障害者への個別支援計画を策定するにあたり、個々の利用者を定期的にあセスメントすることが示されている。

最重度の知的障害と最重度の肢体不自由をあわせもった障害者を「重症心身障害者」という（以下「重症者」）。

重症者は、最重度の障害を併せもつことから、身体を自律的に機能的に動かすことが難しく、また知的な生活機能を自主的に表出することも難しい。重症者が心身の機能を維持・向上させ、毎日をより快適に過ごすための適切な支援を提供できるように、利用者の生活機能を適切に評価することが事業所に求められる。

II. 目的

身体的・精神的な諸機能を自律的に動作・表出することが困難な重症者の生活機能を適切に評価する一般的なアセスメントツールはなく、事業所が個々の重症者がもつ諸機能を適切にアセスメントすることが難しい。当事業所が、4領域35項目で構成される「生活機能アセスメント」を07年に作成した。以降、当事業所の利用者を対象に、5回のアセスメントを実施してきた。

5回のアセスメント結果を比較することから、身体機能・知的機能の経年的な変化を分析し、生涯発達に向けた支援を検討する。

III. 方法

(対象者の概況) A市にて当事業所が提供する生活介護事業を利用する重症者を対象とする。全ての利用者が療育手帳はA1を、身体障害者手帳は1級を所持している。四肢麻痺があり、全員が車いすを使用。手足の拘縮、四肢の変形がある。有意な言語の発語はなく、発声のみによる音声のコミュニケーションによるものが多い。嚥下・呼吸器の障害で医療ケアを要する者も多い。

(アセスメントの実施)

1. 支援員が、担当する利用者の生活機能の評価する。
2. 07年、09年、10年、11年、12年の計5回実施した。
3. 年度により、当事業所の利用を開始・終了する利用者があり、全員が継続して5回の評価を受けたものではない。

(アセスメントの領域・項目数・主な内容)

領域	項目数	主な内容
姿勢	7	首の保持、首・腕・足の可動、座位・立位の保持等
移動	5	寝返り、座位移動、歩行等
操作	8	手を伸ばす、手で触れる、つまむ、投げる、車いす操作等
コミュニケーション	15	快・不快の表出、追視、音・声を聴く、発声・発語、人の識別等

(評価対象者数)

07年	09年	10年	11年	12年
42人	48人	43人	39人	51人

(評価方法)

姿勢領域は、「1」:できる、「2」:できない、移動領域・操作領域・コミュニケーション領域は、「1」:できる、「2」:明らかではないができる場合がある、「3」:できない、とした。

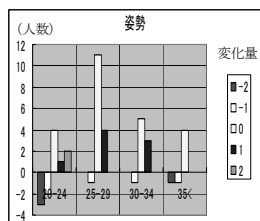
IV. 結果

1.07年から12年への評価結果を比較した。「できない」から「できる」への変化量を「1」または「2」とし、「向上」とする。「できる」から「できない」への変化量を「-1」または「-2」とし、「後退」とする。評価結果に変化がない場合は「同等」とし、変化量を「0」とする。領域ごとに全項目の変化量を合計した。

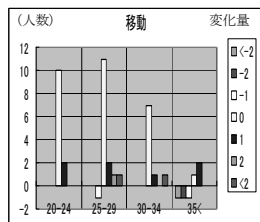
12年での年齢により、利用者を5歳ごとの年齢層に分類した。領域ごとに、各年齢層での変化量の人数を算出し、図示した。

2. 各領域において、変化量の人数を年齢層ごとに分析し、分布の要因を分析する。個々人の各項目での変化も分析の要素とする。

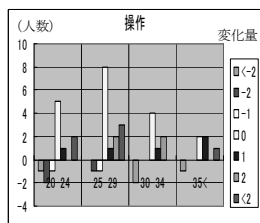
(姿勢) 20代前半では、後退の者がやや多い。20代後半～30代前半では向上した者が多い。30代後半以降では後退のみで、向上はなかった。同等だった者は移動領域について多い。どの年齢層においても、関節の硬直が原因で、身体の一部の可動が困難な者が多かった。



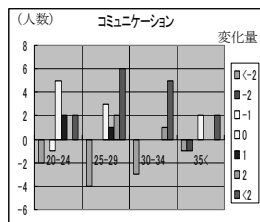
(移動) 20代前半～30代前半では向上が多い。30代後半以降は後退が多い。同等であった者が4領域でもっとも多い。各移動手段について困難な者が多く、変更があった者が少ない。重症者の身体特性から移動機能が固定している者が多数で、若年者の向上も少ない。



(操作) 20代前半では、向上と後退がほぼ同人数。20代後半では、向上が多い。30代前半～30代後半は、向上がやや多い。姿勢領域・移動領域より、向上・後退のいずれかの変化が認められた人数が多い。各年齢層とも向上が多く、手指の操作機能が向上していることが認められる。



(コミュニケーション) 4領域の中で同等な者が最も少ない。どの年齢層も変化があった項目数が多く、向上・後退の変化量が高く集計される。20代後半で向上した者が最も多い。操作機能より感情表出が表出される場面が多い。各年齢層において機能の低下により後退したものも多くなる。



V. 考察

姿勢・移動などの身体機能は加齢とともに向上しにくく、後退もみられた。社会生活を長く過ごした場合のコミュニケーション能力は、加齢とともに向上していくことが明らかとなった。加齢ともなうコミュニケーション能力の向上が生涯発達の重要なポイントになることが、重症者の障害の特性と考えられる。

自己理解を深める生活支援チェックリストの活用

— 評価を踏まえた目標の設定と評価時期の配慮 —

○ 山崎 達彦 原 智彦 菅野 敦
(都立青峰学園) (都立青峰学園) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 生活支援、自己理解、就労支援

I. はじめに

都立青峰学園は、肢体不自由教育部門と知的障害教育部門高等部職業学科の部門併置の特別支援学校として、2009年4月に青梅市に開校した。知的障害が軽い生徒を対象とする「就業技術科」は、「流通・サービス」「家政」の専門教科に各2コース計4コースを置いている。生徒の実態等から、卒業後の企業就職を希望する生徒には、就労に向けた学習上の課題に加え、生活上の課題も多くあることが明らかとなった。そこで、生徒の実態把握と個別的教育支援計画及び個別指導計画の目標や課題を導き出すことを目的に「生活適応支援チェックリスト」(6領域440項目)(菅野・橋本他)と「就労支援のための訓練生用チェックリスト」(4領域28項目)(高齢・障害者・求職者雇用支援機構)をもとに、「生活適応支援チェックリスト青峰版」(5領域100項目)を開発した(陸川・細川,2009年)。その後、「生活適応支援チェックリスト青峰版」による自己評価と他者評価(教員評価)の比較を通して、評価のずれが生徒の自己の目標となるように活用を目指してきた。

II. 目的

「生活適応支援チェックリスト青峰版」を活用し、生徒の自己理解を深めつつ、具体的な生活上の目標や課題の設定につながるように、指導・支援方法を構築する。

III. 方法

(1) 評価時期の設定

「生活適応支援チェックリスト青峰版」は、各学年の後期10月から11月にかけて実施している。教員側の実態把握には役立っていると思われるが、年1回の評価時期では生徒の生活改善への意識化には反映していない状況が見られる。本校高等部の教育課程では、1年次後期から専門教科(コースの学習)の選択とコースの学習に対応した就業体験(インターンシップ)が始まる。2年次後期からは、自己が就職したい職域や会社を目指して現場実習が開始される。1・2年次においては、チェックリストを使った評価時期は、後期がスタートする10月から11月が適切であると考えられる。一方、3年次前期には、進路先の選択・決定に向けハローワークへの「求職登録」が7月にあるため、この時期に評価を実施すると意識化が図りやすい。

(2) チェックリストの結果の活用

「生活適応支援チェックリスト青峰版」では、100項目によるチェックを毎年秋に自己評価と教員評価で行う。昨年度、3年生のチェックリストの結果と進路選択に関わる現場実習状況との関連を見たところ、以下のよう結果となった。

現場実習状況	良好(男・女)	不調(男・女)
自己評価高 Gr(男9,女4)	4	2
自己評価同 Gr(男7,女5)	6	4
自己評価低 Gr(男4,女5)	3	5

自己評価が低いグループや一致するグループでは、実習先の配慮や環境調整をすることで、改善が見られた。一方、自己評価が高いグループでは、本人の生活上の課題や家族関係の課題が大きく、実習先の配慮等では改善が難しかった。このことは、1年次の評価後から生活上の課題への取り組みが重要であることを示唆している。しかし、「生活適応支援チェックリスト青峰版」は、項目が多いため、生徒自身が自己の課題を絞りきれない傾

向が見られる。そこで、上記の進路指導上の学習内容と時期に合わせ、項目を絞り込んだ「生活指導検定」を開発・実施し、生徒の目標設定や自己の課題意識を持たせる工夫を試みることにする。

(3) 生活指導検定の開発

「生活適応支援チェックリスト青峰版」が学年段階を踏まえた効果的な活用となるよう、生徒の生活上の課題を焦点化した「生活指導検定」(荻原・曾我,2011年)を開発し、生徒自らが自己の課題に気づくようにする。そこで、2年次後期に実施する「初級」と3年次前期に実施する「中級」に分ける。「初級」では、「出席状況」(3項目)「服装」(7項目)「授業態度」(6項目)の3分野に絞って実施する。「中級」では、「報告・連絡・相談」(4項目)「身だしなみ」(5項目)「言葉遣い・コミュニケーション」(6項目)「自己管理」(7項目)の4分野で行う。

実施方法は、生徒の主体性の育成(自己の課題を自ら乗り越える姿)を目指し3段階で行う。第1段階は、自己評価と学級担任による評価を行う。不合格の項目があった場合は、1週間程度の改善期間を設定し再評価をする。第2段階は、自己評価と生活指導担当教員による評価とし、不合格の項目があった場合には1週間程度の改善期間を設け、再々評価を行う。第3段階は、主幹教諭及び学科主任による保護者及び生徒との面談を設定し、生徒の自己理解と改善、保護者・家庭の支援を求める。

IV. 結果

「生活適応支援チェックリスト青峰版」と「生活指導検定」(中級)との関連

本校就業技術科2期生(現3年生)の2年間のチェックリストの結果と今年度の生活指導検定の可否とを比較すると以下のような結果となった。

生活指導検定可否	合格(男・女)	不合格(男・女)
自己評価高 Gr(男8,女8)	4	5
自己評価同 Gr(男5,女4)	4	3
自己評価低 Gr(男8,女3)	5	3

自己評価が高いグループの指導・支援に課題が多いことが明らかになった。生活指導検定に不合格となった生徒のその後の経過は以下のような結果であった。自己評価が低い生徒3名(男3)は、いずれも再評価で合格した。自己評価が高い生徒7名(男4,女3)は、再評価で合格1名、再々評価で合格2名、評価継続中4名となった。自己評価が一致した生徒は再々評価で合格1名、評価継続中1名となった。

V. 考察

「生活適応支援チェックリスト青峰版」と「生活指導検定」との関連が推測される結果となった。チェックリストと「生活指導検定」の双方を実施することで、2年次3年次の進路先選択・決定に向けて、生活上の目標や課題を生徒が意識できるようにになると期待できる。また、1年次に把握した生活上の課題を、2年次3年次に生徒自らが改善する機会として「生活指導検定」を位置づけ、生徒が再チャレンジしながら自己の課題を乗り越えていく過程(プロセス)を設定することができる。その際に、個々の生徒との時間をかけた面談を行い、生徒の主体性を重視することが求められる。

(参考文献)

・「生活適応支援チェックリスト」(菅野・橋本他)

病弱特別支援学校寄宿舎における子どもの多様な 「発達と生活の貧困」の実態と教育支援(第3報)

○ 小野川文字

高橋智

(東京都立久米特別支援学校) (東京学芸大学)

KEY WORDS: 病弱教育、生活と発達の貧困、特別支援学校、寄宿舎

I. はじめに

全国の病弱特別支援学校に在籍する児童生徒は、心身症等や精神疾患に加え、広汎性発達障害、アスペルガー症候群、多動障害といった発達障害が増えている。また反応性愛着障害、適応障害、強迫性障害、摂食障害といった二次障害と思われるものも増えている。多くが通常学校において学習面・行動面での不適応から不登校となり転入してくるケースが多い。

平成22年3月の国立特別支援教育総合研究所の報告書によると、「心身症・精神疾患の人数は、小学部1,272名中179名(14.1%)、中学部1,194名中463名(38.8%)、高等部1,440名中534名(37.1%)で、全体で30.1%であった」とし、平成15年度の調査(16.5%)と比較し「5年間に、心身症・精神疾患等の児童生徒が大幅に増えた」と指摘している。また、加茂・東條(2010)は「通常の学校で発達障害児が学校不適応、不登校などをおこし、対応できないケースが、特別支援学校に転入している実態が見えてくる」として、病弱特別支援学校への発達障害児の増加理由を述べている。

一方で、寄宿舎併設の病弱特別支援学校の実態としては、近年の社会状況を反映し、様々な困難の事情を抱える家庭が増えており、「失業・家庭の経済貧困」「保護者の精神疾患・発達障害」「養育放棄」「DV・虐待」等の深刻な状況があり、児童相談所からの入学相談・学校見学が頻繁に行われている。

病虚弱の子どもに対する教育は、医療との連携が不可欠となっており、多くが病院併設の病弱特別支援学校や分教室、病院内学級で行われている。一方、病院を併設していない寄宿舎併設病弱特別支援学校は廃校・廃舎が進められている。そのため入院の在院期間の短縮がすすむ今、年に何回も転入転出を繰り返す児童生徒も増え、継続した教育や前籍校(地域の学校)との連携で多くの課題を抱えている。

このように、病弱教育の対象となる疾病が多様化し、病気の子どもが十分な教育的支援が受けられず不登校や二次障害を抱え、さらに家庭の各種の困難等、病弱教育には多くの課題が山積している。家庭事情を抱えている家庭では、子どもの健康管理や生活規制が難しく、子どもの健康や心身の発達に重大な影響を及ぼしていると思われる。

II. 研究の目的と方法

本報告では、数年間の不登校経験を経て病弱特別支援学校に入学した慢性疾患のある生徒の事例より、病気の子どもやその家族が抱える「生活と発達」の困難を明らかにし、いかなる教育的支援が必要なのかを検討する。なお本稿で取り上げた事例は、筆者らの所属先とは無関係であり、筆者らのこれまでの数多くの寄宿舎教育の調査研究において入手した複数の典型的事例を組み合わせたものであり、個人情報保護・研究倫理上の配慮を行っている。

III. 結果

ひとり親家庭であるAは、幼児期に施設で生活し、学齢期は長い間不登校状態だった。1日中パソコンゲームを行い、不規則な生活に加え、コンビニ弁当中心の食生活から肥満と慢性疾患になり、病弱特別支援学校へ入学してきた。入学直前は強度の精神的不安定状態となり入院していた。

入学と同時に寄宿舎生活が始まり、健康管理をはじめ規則正しい食生活によって、わずか2カ月間で体重は10kgの減量、慢性疾患も改善した。しかし、精神的には安定せず、表情も暗く、友だちともあまり話さない日が続いた。食事時間や日課の変更、自

分の思い通り行動ができない時に不安定になることが多かった。また、友だちや職員の言動にも「冷たくされた」などと落ち込むことが多かった。

しかしAの日記には自分の思いや気持ちがページ一杯に書かれていた。そこで、学級担任や寄宿舎指導員はAの話丁寧に聞くことを重視した。日記の内容は不安定な気持ちを綴ったものから、徐々に自分でどのようにすれば良いか(人との関わり方など)が書かれるようになった。「友だちから傷つく言葉を言われたけど、そのことを友だちに伝えたら、気持ちが楽になった」など、友だちとの関わりの中で気持ちの建て直しを図っている様子がうかがわれた。Aは毎回、寄宿舎指導員からの返信を楽しみにしていた。

家庭生活では、食事等にも気をつけるようになり、時々自炊するようになった。これまで制服姿の生徒に会うのが怖くて、1人で外出もできなかったが、休日には自転車で買い物へも行けるようになった。

Aは、認知的にも行動力においても力があると思われたが、対人恐怖や自信のなさがとても強く、十分にその力が発揮されないように思われた。そこで精神的に安定する日が増えた頃、本人の意思を確認した上で、Aに集団の中での役割を与え、仲間の中でAの居場所を作れるように働きかけた。するとみんなが楽しめる企画などいろいろアイデアを出し、行動するようになった。寄宿舎指導員はAのアイデアや行動を励まし、成功体験や達成感が味わえるよう、サポートを行った。Aは責任をもって仕事をすることで周りからも評価され、自分のアイデアで集団が変化していくことも実感し、表情も明るく口数も増えていった。学校でも大きな声で発表でき、教員たちを驚かせた。

IV. 考察

Aは、不登校に加え、不規則な生活や食事によって健康を害したと考えられる。その背景には深刻な養育困難もあり、学校や家庭だけでは改善は難しいケースである。また、Aの音への過敏性や物事のとらえ方などから、発達障害を疑わせる症状も見られる。それらが複合的に絡み合い、不登校となったように思われる。

病弱や障害のある子どもに対する教育は、医療と十分な連携を図りながら、発達支援・生活支援が行える体制が必要である。また多くの病弱や障害のある子どもの家庭は多様な困難を抱えており、家庭だけでは子どもの必要なケアができない場合も多く、寄宿舎併設特別支援学校の役割も大きい。

一方で、多くの発達障害、心身症のある子どもが在籍する通常学校・学級に対して、病弱特別支援学校が就学相談・就学支援を行うことや、医療・福祉とつなげていくというセンター的役割が強く求められている。

文献

- 小野川文字・高橋智(2012) 病弱特別支援学校寄宿舎における病弱の子どもの「生活と発達」の支援、『SNEジャーナル』18(1)。
加茂聡・東條吉邦(2010) 発達障害と不登校の関連と支援に関する現状、『茨城大学教育学部紀要(教育科学)』59。
国立特別支援教育総合研究所(2010) 小中学校に在籍する「病弱による長期欠席者」への特別支援教育の在り方に関する研究—子どもの病弱と教育の資源の実態把握を中心に—、『研究成果報告書(平成20~21年度)』。
武田鉄郎(2012) 病弱教育の現状と今日的役割、『障害者問題研究』40(2)。

通園施設における着脱指導の効果の検討

○田野東子 鈴木美代 古澤康子 鈴木祥 高橋淳子 西谷聡子 浮穴寿香
(三鷹市北野ハピネスセンターくるみ幼児園)

KEY WORDS: 幼児 通園施設 着脱

I. はじめに

食事、排泄、着脱など、身辺処理の技能を身につけることは、幼児期の重要な課題である。発達に課題のある子どもでは、手指操作や認知能力、対人コミュニケーション能力などの課題から身辺処理の技能の習得に時間がかかる場合があり、丁寧な働きかけや意図的な取り組みの機会の設定など効果的に経験を積み上げていくための工夫が求められる。ここでは身辺処理の中でも特に「着脱」を取り上げ、通園施設における着脱指導の取り組みとその効果について、通園入園前と入園後の通園施設や家庭での着脱の取り組みの様子を比較することで検討する。

II. 目的

通園施設の活動プログラムの1つとして「着脱」を導入し、入園前後の着脱時の様子を比較することで、着脱指導の効果について検討する。

III. 方法

(1)対象児

2つの生活グループに所属する12名。

Aグループは3歳児6名、4歳児1名(ダウン症候群4名、WEST症候群、精神発達遅滞、ウィリアムス症候群各1名)。Bグループは3歳児5名(広汎性発達障害)。

(2)本園での取り組み

子どもが目的をもって着脱に取り組めるように、「運動」プログラムの前に「着脱」を取り入れ、「運動の前には着替える」という流れを作った。上衣に関しては、裏返らない脱ぎ方を身につけるために「そで脱ぎ」を徹底した。着脱時の手立てとして

- ①上衣の裾(後ろ側)にマークをつけたかぶり型の衣服とズボンの正面にマークをつけた半ズボンの利用
- ②担当職員による脱ぎ着の見本
- ③「着がえの歌」の利用
- ④着脱の手順表(写真)の4つを工夫した。

(3)家庭での着脱の取り組みについての調査

X年にK幼児園に入園した12名に、質問紙調査を実施、家庭での着脱の技能、意欲及び着脱の際の手立てに関して入園前・後でどのような変化があったかなどの回答を分析した。

IV. 結果 <期間：X年4月～X+6月>

(1)園での変化

1)上衣の着脱状況

	全面介助	一部介助	着脱自立
4月	2	8	2
9月	0	2	10

2)着脱意欲(着る時)

	なし(上)	あり(上)	なし(下)	あり(下)
4月	6	6	5	7
9月	1	11	3	9

・腕を通す、頭を入れるなど、介助を受けながら部分的にでも取り組もうとする意欲が増えた。入園半年で1人で着脱できる技能、意欲が身についた子どもも増えた。

・「着脱」をプログラムに入れたことで、活動が始まると担当職員に注目するという姿勢が身につく、対人意識も向上した。

・身体機能に合わせた個別の椅子を使用し、姿勢を保持しながら手を操作することで、操作に集中する姿勢が身についた。

(2)家庭での取り組み

1)手立ての導入状況(アンケート結果より)

①家庭で着用する衣類のマーク

	なし	あり
入園前	12	0
9月	5	7

②脱ぎ着の見本

	なし	あり
入園前	12	0
9月	9	3

③着がえの歌

	なし	あり
入園前	12	0
9月	2	10

・入園後、園での手立てを家庭でも使用するようになるケースが増えた。特に「着がえの歌」を取り入れるケースが増えた。歌に合わせて取り組むことで通園施設での着脱の順序(上衣は袖→袖→頭)が身についた。

2)家庭での変化

①上衣の着脱状況

	全面介助	一部介助	着脱自立
入園前	4	6	2
9月	0	6	6

②着脱意欲(着る時)

	なし(上)	あり(上)	なし(下)	あり(下)
入園前	7	5	5	7
9月	3	9	1	11

・「着替える」=「自分の仕事」の意識が高くなった、できない時に「手伝って」と伝えられるようになったなど、自分で取り組もうとする意欲が家庭でも向上した。

V. 考察

着脱は関わる側がしっかりした意図を持って取り組むことが大切である。入園前は着脱に関して全面介助だった家庭が33%を占めた。入園後、活動の1つに「着脱」を取り入れ、様々な手立てを活用しながら毎日繰り返し取り組んでいくことで、着脱の技能だけでなく着脱に対する意欲やまた指示を聞く力、困った時に大人に助けを求める力なども向上した。入園前は上衣の着脱に対しての意欲が薄かった子どもが、園で手順を踏まえ、スムーズに着脱できるようになったことが、成功体験につながり、自分で取り組もうという意欲を引き出したと考えられる。また、家庭でも取り入れやすく、家庭での着脱の取り組みも進みやすくなったと考えられる。

中でも「着がえの歌」を利用している家庭では、大人だけでなく、子ども自身が歌ったり、また子どもが取り組む意欲がない時に歌うと着がえを始めるというアンケート結果から、言葉の指示よりも歌を利用することが意欲を引き出すのに有効であると考えられた。(参考文献)

- 1) 飯田雅子・(財)鉄道弘済会総合福祉センター弘済学園(1998)：発達に遅れがある子どもの日常生活指導 ② 学習研究社
- 2) 湯汲英史(2009)：発達につまずきがある子どもの社会生活力 発達協会

第5分科会

=支援システム領域=

(10号館8階 803号室:カンファレンス室)

【15:30~17:00】

〔 発表 12分
質疑応答 3分 〕

特別支援学校を卒業した知的障害児施設入所者の地域移行に関する研究 2

－施設と連携した卒業・卒園児童の追跡調査より、児童福祉法改正との関連－

○平井 威 大沼 健司
(明星大学) (東京都立七生特別支援学校)

KEY WORDS: 知的障害児施設 地域移行 進路指導

I. はじめに

障害者自立支援法の一部改正（H24. 4 施行）に、「児童福祉法を基本として身近な地域での支援を充実」がうたわれ、児童福祉法の改正による障害児入所施設の見直しが行われた。

東京都七生福祉園は、「福祉型障害児入所施設」となり、「利用者の地域生活移行に積極的に取り組むなど、障害者の地域における自立を支援する」ことが運営方針に盛り込まれている。

こうした中で、どのような条件を整えば知的障害児の地域移行が可能になるのか、また地域移行後の望ましい生活継続にはどのような支援が必要なのかを明らかにすることは喫緊の課題である。

そこで、東京都七生福祉園を退所し地域移行を果たした知的障害者の実態調査を継続して行い、児童期に親元を離れて施設暮らしを余儀なくされた知的障害者の「施設から地域へ、学校から社会へ」という二重の社会参加・自立へのプロセスと支援内容を探っていく。

II. 目的

知的障害児特別支援学校高等部を卒業した、知的障害児施設入所生の地域移行の現状を探り、その要因を分析する。

「研究 2」では、最新の法改正の影響について明らかにする。

III. 方法

東京都立七生特別支援学校に在籍し、東京都七生福祉園に入所していた平成 7 年度から平成 23 年度までの卒業生 145 名の実態調査を行った。調査時は平成 24 年 5 月現在である。

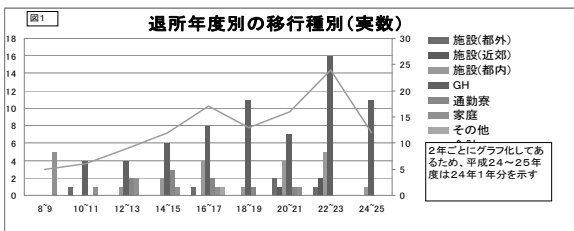
調査項目は、卒業年度、退所年月日、退所時の年齢、学校卒業時の勤務先、退所時の住居、調査時の勤務先、調査時の住居、これまでの住居等の移行経過である。

IV. 結果

1. 平成 24 年度調査結果の特徴

1) 全体としての傾向

調査人数 145 名に対して、調査時の在園者は 31 名、退所者は 114 名、退所率 78.6% であった。退所時の住居（福祉園からの移行先）は、家庭 11 件、通勤寮 9 件、グループホーム・ケアホーム（GH/CH）67 件、入所施設 26 件、その他 1 件であった。（参考：平成 23 年度調査時：家庭 11 件、通勤寮 9 件、グループホーム・ケアホーム（GH/CH）49 件、入所施設 24 件、その他 1 件）全体の半数以上が GH/CH で、その比率は前回調査時より高まった。（図 1）

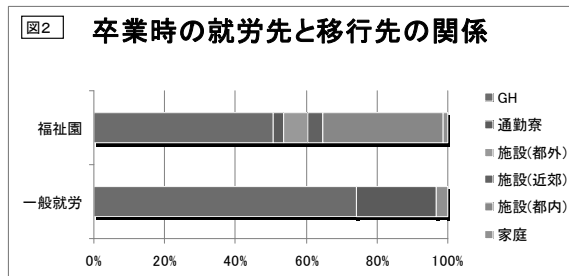


2) 退所年齢別の移行住居の傾向

退所者は 20～21 才が多く、移行住居は GH/CH が大半である。家庭引き取りは 18 歳時が 8 件、それ以外は 3 件のみとなっている。一方、22 才以降の退所者は入所施設の割合が増え、24 才以降 GH/CH 等の移行例は非常に少なくなっている。

3) 卒業時就労（活動）先と地域移行の関係

GH/CH への移行増加は、GH/CH の整備の他に平成 16 年以降の企業就労者の増加ということも原因している。卒業時の企業就労者と園内活動者、作業所通所者との移行先住居の比較を見ると、図 2 のように、一般就労者は大半が GH であるが、福祉園内活動者は、約 40% が施設入所となっていることがわかる（作業所通所者は半数が家庭引き取り）。両者の移行平均年齢は約 3 歳の開きがある。企業就労者は、卒業後 2 年で GH 等に移行していると言える。

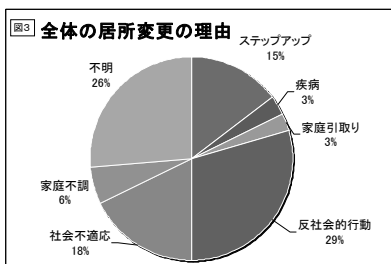


2. 約 1 年間で急激な地域移行が進んだ

1) 法改正の影響

前回調査時より 25 名の卒業生が加わり、20 名の移行があった。東京都七生福祉園における地域生活移行への積極的取り組みにより、卒業時企業就労者は大半が GH/CH に移行し、園内活動者も CH への地域移行が急速に増加している。

2) 地域移行後の課題も



34 名の居住変更者がいた。GH 移行者のうち 17 名が、通勤寮移行者のうち 6 名が住居変更をしている。このうち 9 名が反社会的行動、5 名が不適応に

よる原因である。（図 3）

V. 考察と今後の課題

卒業時の就労と GH/CH への移行との間に顕著な相関関係があること、福祉園園内活動者からも就労に結びつき地域移行を果たす児童が現れていることから、施設と学校が連携した一層の就労支援を強める必要がある。

一方、就労を果たした地域移行者の中から、反社会的行動によって移行住居を変えざるを得なくなるケースが見られるが、再移行先は様々である。地域での継続した生活を営むためには、どのような支援が必要なのか、さらに質的データの収集も行い研究を継続していく必要がある。

参考文献：『発達障害支援システム学研究』第 10 巻・第 2 号（2011 年 12 月）「特別支援学校を卒業した知的障害児施設入所者の地域移行に関する研究 1」

知的障害者就労事業所における作業提供に関する検討

－工夫と改善によって得られる効果－

○ 和田 智之

(社福 武蔵野千川福祉会)

KEY WORDS: 作業提供 効率 工程分解

I. はじめに

社会福祉法人武蔵野千川福祉会は、就労支援部と生活支援部を設置している。就労支援部では、武蔵野市内に就労事業所を6ヶ所設置し、知的障害のある利用者を対象に、日々作業提供を行っている。

主に会社からの受注作業とし、ダイレクトメール等の封入作業を行っている。受注作業は納期があり、計画的に受注することと、納期を守り、品質管理を徹底していくことが求められている。

受注作業によって得られた収益は、経費を除いて全て利用者の工賃となるため、工賃を上げていくためには生産管理、品質管理の徹底とともに、より効率的な環境の設定をする必要がある。また、作業提供の工夫を通じて、利用者の力を最大限発揮できるような取り組みをすることが必要となる。

II. 目的

作業提供の方法によって起こりうるミスについて、その原因を改善することから、利用者への作業提供の在り方と、障害特性の関係を検証する。

III. 方法

①丁合作業の提供について職員によるミスとその影響及び原因を考える。

②2点丁合作業について【改善Ⅰ：見本を1枚提示する】
【改善Ⅱ：見本を透明シートの下に提示する】という方法により改善し、それぞれ(1)改善前(2)改善後でどのようにミスの発生数が増えるかを比較する。

③4点丁合作業(4種類とも似ている)について【改善Ⅲ：資材置き場と手元に番号を提示する】という方法により改善し、(1)改善前(2)改善後でどのようにミスの発生数が増えるかを比較する。

IV. 結果

【2点丁合】改善Ⅰ：見本を1枚提示する

	ミスの発生数(1時間：対象者4名)	
ミスの内容	改善前	改善後
並び順のミス	1回	0回
向きのミス(上下)	6回	2回

(1)改善前

2種類並べた資材を丁合し、手元の資材がなくなったため追加すると、並び順のミスが1回。上下の向きのミスが6回発生した。

(2)改善Ⅰ：見本を2枚提示する

並び順のミスは0回になったものの、上下の向きのミスは2回発生した。また、1枚提示した見本も使いきってしまうことがあり、2回のミスはその際に発生した。

【2点丁合】改善Ⅱ：見本を透明シートの下に提示する

	ミスの発生数(1時間：対象者4名)	
ミスの内容	改善前	改善後
並び順のミス	1回	0回
向きのミス(上下)	6回	0回

(1)改善前

結果は改善Ⅰと共通。

(2)改善Ⅱ：見本を透明シートの下に提示する

並び順、上下の向きのミスともミスは発生しなかった。

【4点丁合】改善Ⅲ：資材置き場と手元に番号提示する

	ミスの発生数(1時間：対象者4名)	
ミスの内容	改善前	改善後
並び順のミス	6回	0回
向きのミス(表裏)	3回	2回

(1)改善前

4種類とも似ている資材を、1枚見本を提示する方法で並べると、並び順のミスが6回。上下の向きのミスが3回発生した。

(2)改善Ⅲ：資材置き場と手元に番号提示する

並び順のミスが0回。向きのミスが2回という結果となった。

結果として、【改善Ⅰ：見本を1枚提示する】【改善Ⅱ：見本を透明シートの下に提示する】【改善Ⅲ：資材置き場と手元に番号を提示する】のいずれも利用者のミスは改善前よりも減少した。

V. 考察

生産活動において、ミスが発生することがある。その原因の多くは、利用者のミスではなく、環境整備や作業提供を行っている職員の課題である。「なぜミスが発生したのか」ということを検証し、改善する。生産活動において、このPDCAサイクルを繰り返す中で、利用者の障害特性を考えることはとても重要である。知的障害のある人にとって、視覚的なわかりやすさが有効であることは広く知られているが、生産活動の現場においてもこの視点が重要だと考える。しかしながら、その有効性を数値的に検証することはほとんどできなかった。

今回の検証結果により、改善前よりも視覚的な改善を行った後の方がミスが減ったことがわかった。このことから、知的障害のある利用者が視覚的なヒントを得て作業を行っていることがわかった。

環境整備について視覚的な工夫をすることで、どこで何をするのか。どのようにするのか。どのくらいするのかをわかりやすくすること、具体的な作業提供の際に、視覚的な工夫をすることで、利用者は迷わずに作業を行うことができるようになる。

また、この際に大切な視点は、利用者が受動的に行動するのではなく、工夫により自主的に行動することができるようにするという点である。「できない」のではなく「わからない」から受動的なものであり、わかりやすくすることで、自ら行動することができるようになる。知的障害のある人の尊厳を大切に、ディーセントワークの視点にもつながると考える。

職員が工夫も改善もせず、利用者を「できる」「できない」と決めつけてしまえば、そこで実践は終わる。ほんの少しの工夫をすることで、利用者は生産活動に参加することができ、自らの仕事に誇りを持ち、意欲的に働くことができるようになる。

「できない」のではなく「どうしたらできるようになるか」を考え、改善と工夫を繰り返すことが専門職としての職員の仕事である。そして、ただ作業を提供するのではなく、できることを増やし、工賃を上げていくことが、就労事業所の職員の使命であると考えている。

エコロジーサービスコースにおける授業改善

○永峯 秀人 吉岡 富雄 中村 正弘 菅野 敏
(都立青峰学園)(都立青峰学園)(都立青峰学園)(東京学芸大学教育実践研究支援センター)
KEY WORDS: 職業教育 流通・サービス 専門性

I. はじめに

青峰学園高等部就業技術科エコロジーサービスコース(教科「流通・サービス」)は植物の栽培・管理、花の販売、地域施設の花壇や街路樹の植栽等を主な仕事としている。しかし、作業学習等の経験がある教員が2009年の開校から本コースを担当することがなく、農業高校での経験が豊かな実習助手に頼ってきた経過がある。そのため、授業方法として、学年別の学習グループで、指導者の指示の基に作業を行うという方法を主にとっていた。生徒が実際の職場で主体的に働ける態度を育てるためには、実践的な実習をおして働く態度を育てるといふこれまでの先行研究や校内研究を基にした指導方法を用いる必要があると考えた。

II. 目的

エコロジーサービスコースにおいて作業態度を育てるためにはどのような授業方法が有効であるか検証することを目的とする。

III. 方法

(1)教科「流通・サービス」としての再構築

①植物の知識や技能は、基本的な部分のみ押えるようにし、生徒が作業内容を理解して一人またはチームで主体的に活動できる内容を提供する。

②生産から消費(販売、植込み等)までの物の流れを学習できるようにこれまで教員が行っていた在庫管理や事務的な作業を生徒が取り組むようにしたり、作業内容を生徒達で計画したりするようにする。

(2)実習助手の専門性を生かした授業づくり

①日々の学習内容は、専門性を持った実習助手と話し合い、その内容を取り入れながら「流通・サービス」の授業としての本コースの内容を設定する。作業内容に見通しがもてるように、一週間先までの予定を決めておく。

②今年度当初「観葉植物のリース」の提案があった。「ルーティンワークの作業内容である」「地域に根ざす作業である」「事務処理の作業が入る」ことから試みることにする。

平成24年度 エコロジーサービスコース 授業改善計画	
時期	内容
4月	・授業の課題把握(授業)
5月	・授業改善の方向性と具体的な内容の共有化(会議)
6月	・新たな取り組み開始(授業) ①2,3年生学年縦割り班②在庫管理③観葉植物のリース④事務書類管理⑤総務部・班長の配置⑥週間予定表の作成⑦PC活用 ・研究授業 縦割りチーム別授業1(授業 協議会)
7月	・研究会(菅野教授)助言
8月	・教材作成
9月	・研究会(菅野教授)助言・講演
10月	・前期授業改善の評価と今後の予定(会議) ・研究授業 縦割りチーム別授業2(授業) ・取り組み第二段開始(授業) ①販売方法の改善(バイキング形式)②作業状況配置図の活用③地域花壇状況表の掲示等
11月	④業務内容から割り振る人員配置(3年)(授業)
12月	⑤1,3年生合同チームの編成
1月	・研究授業 ビルクリーニングと合わせた授業展開の試み(授業)
2月	・公開研究会(菅野教授)授業・助言・講演
3月	・年間評価と次年度の授業改善(会議)

(3)グループの再編成

これまで学年別に一斉作業の形をとることが多かった。屋外で作業を行う際の指示の通りやすさや、指導段階の作りやすさ等良い面もあるが、作業方法について教員の指示が多くなり、報告や相談の機会を設定することが難しかった。校内研究で「就業技術科の生徒の目指す姿」として下の表にある第二段階を標準に据えた。個に応じて第一段階から第三段階を意識してチームを編成する。

段階	目指す姿
一段階	時間、手順、服装、報告事項等の決まりを守りながら、目標達成に向けて責任をもち、一人又はチームで作業に取り組む段階。
二段階	コース全体の仕事を知り、担当する作業に一人又はチームで責任をもって取り組むとともに、進捗状況に応じて配置を変える等、臨機応変に働く段階。
三段階	人事、営業、生産等の企業内の仕事内容を大まかに理解した上で、全体の仕事を把握し、工程や人員配置を考える等生徒のリーダーとして仕事を進めていく段階。

IV. 結果

(1)教科「流通・サービス」としての再構築

①主に二・三段階で学習内容を組むチームには植物についての専門的な内容が取り扱えるように実習助手が入る体制を組んだ。生徒の課題に応じて専門知識の量も調整できるようになった。

②管理台帳に「倉庫の物品数」や「花の鉢数」を数えて記録し、パソコンでデータ入力後印刷された最新データをファイルに綴じるという作業を主に一段階の生徒に充てた。ルーティンワークのため見通しをもって働く態度が見られるようになった。

(2)実習助手の専門性を生かした授業づくり

①毎週水曜に総務部会を設定した。実習助手から必要な作業を助言してもらいながら生徒達が話し合い、週間予定表に記入して、一週間先までの見通しをもてるようにした。

②観葉植物のリースを6月から校内で試行し、現在では地域施設5箇所に応じて実施している。受注に応じて貸し出し、手入れ、交換などを定期的に行う他、書類の作成やプレゼンテーションも学習として加えることができた。

(3)グループの再編成

一段階の生徒には灌水作業や在庫管理等ルーティンワークの作業を。二段階の生徒には作業内容が毎回変わっても指示どおりに、また柔軟にチームで協力しながら作業を進める内容を。三段階の生徒は総務部として全体のリーダーとしての役割を与えた。チーム別に作業を行うことで、作業に活気が見られ、授業というよりも仕事場の雰囲気が出てきた。

V. 考察

本コースでは天候や植物の状態を見ながら臨機応変に作業内容を設定する柔軟性も求められる。作業速度や納期を守ること等の態度を教える場面とバランスをとりながら指導していく。今後も屋外で主体的に働くための授業を実習助手と一緒に実践していきたい。

(参考文献) 文部科学省「特別支援学校学習指導要領総則等編(高等部)」

中国における自閉症診療の現状と課題

○ 于 曉輝

(東京学芸大学外国人研究員・中国大連大学附属中山病院小児科)

高橋 智

(東京学芸大学)

KEY WORDS: 中国 自閉症 診療

I. はじめに

日本自閉症児協会(2004)は、自閉症の発病率について「せまい意味で(典型的な)自閉症は、児童1,000人に約3人いるといわれ、広汎性発達障害(PDD)あるいは自閉症スペクトラム障害(ASD)も含めると、児童100人に約1人」(『自閉症の手引き』p.5)と言及している。それにしたがえば人口13億以上の中国(2004年中国国家統計局発表)では、自閉症スペクトラムの障害児者は1,300万人以上(うち典型的な自閉症児者は390万人以上)となる。

中国にはこのように膨大な自閉症児者の存在が推測されるが、しかしその実態把握をはじめ、彼らの医療・療育・保育・教育・福祉にかかわる行政施策や公的支援システムはきわめて不十分である(呂・高橋:2005)。

中国において自閉症の最初の症例報告(陶:1982)がなされてから、すでに30年が経過している。当初、中国の児童精神医学や特殊教育の専門家は自閉症への認識が乏しく、自閉症は「精神遅滞」または「児童精神病」のカテゴリーにいれられていた。1990年代において北京市自閉症協会(1993年12月)の設立や中国最初の民間自閉症児療育施設である北京星星雨教育研究所(1993年3月)の開設により、ようやく自閉症の研究、治療・療育や教育対応について注目され始めたが、しかし現在に至るまで自閉症への対応はきわめて不十分であり、教育・福祉・医療の施策の谷間に置かれている。とくに中国には自閉症の診断ができる医療機関が少なく、また医師の診断能力も不十分であることが指摘されている(呂・高橋:2004,2006)。中国全国には自閉症を正確に診断できる医師は100名程度と言われ、北京市でもこのような医師は10名程度に過ぎないと指摘されている(馬:2007)。

II. 目的

本研究では中国における自閉症診療の現状を把握するために、中国東北部の遼寧省の病院の小児科医、精神科医などを対象として、自閉症に関する認識・知識、自閉症を診断する時に使う診断基準・検査法、治療法、療育への対応やニーズなどについて実態調査を行う。その作業を通して、中国における自閉症診療の現状と課題を明らかにする。

III. 方法

中国東北部の遼寧省の三つの主要都市(瀋陽市、大連市、撫順市)の6カ所の病院に質問紙調査用紙を送り、回答を依頼した。調査用紙は、①自閉症に関する知識と診療経験の有無などを問う項目、②診療経験の内容について問う項目、③現在診療中の患者の概要を問う項目、④自由意見の記載欄から構成されている。

IV. 結果

質問紙の回収率は93.9%であった。回答者の内訳は精神科医66.9%、小児科医13.6%、神経内科医7.7%、心理科医1.2%、その他10.7%であった。診療経験10年以上の医師は50.3%であった。

自閉症の知識への回答をみると、「自閉症という名前を知っていますか」の問いに対して97%の医師が「ある」と答えていた。広汎性発達障害(自閉症スペクトラム障害)という総称名を知っている医師も多かったが(81.1%)、しかし89.9%は自閉症を主治医として診療したことがなかった。

自閉症の原因への回答において、72.2%の医師は中枢神経系の障害と答えた一方、親の病的な性格、親の愛情不足などの誤った理解をしている医師も78.7%の高い割合で見られた。自閉症の診療経験があると答えた17名の医師の中にも、8名は原因が親であると回答した。

自閉症の診療経験の有無の回答では、自閉症を見たことがないと答えた医師47.9%、1名か2名くらい診療したことがあると答えた医師7.1%、数名以上診療したことがあると答えた医師3%であった。

診療経験があると回答した17名の医師に自閉症の診断基準、実施している神経心理学的検査、治療法、および療育施設への紹介の有無について回答を求めた。現在使用している診断基準は、CCMD-3R:13名、DSM-IV:5名、ICD-10:1名と答えた。

自閉症の治療法については、13名が遊戯療法、11名が行動療法、5名が薬物療法、4名が精神療法と答えた。薬物療法で使用する薬物名を尋ねたところ5名全員がリタリンと回答した。

V. 考察

以上の結果から、小児科医・精神科医は自閉症の名前は知っているものの、臨床での診療経験は少なく、多くの医師は自閉症についての不正確な理解をしている。またCCMD-3Rにおいて自閉症が広汎性発達障害の中に分類されたにもかかわらず、遼寧省の医療機関の小児科医・精神科医は自閉症への認識が乏しく、有効に利用していないことが示唆された。すなわち小児発達障害領域の様々な知識は、必ずしも個々の医師に定着していないようである。

現在、中国主要都市でも自閉症を診断できる医療機関・医師がほとんど皆無の状況であること、そして自閉症に関わる多くの医師がこの障害に関する十分な専門知識を有しておらず、誤った理解がなされていることが明らかになった。大都市の病院医師でも自閉症の診断能力が低いことからみると、農村部の医療保健職員の自閉症の理解・認識はきわめて乏しいことは容易に推測できる。こういう医師の専門性の低さは臨床現場の誤診、自閉症の早期発見・早期療育の遅れといった問題も引き起こす。そのために専門医の養成、診療の質の向上が当面の課題として強く求められている。

文献

- 呂曉彤・高橋智(2005): 関于自閉症儿童的母亲在养育过程中的需求的调查研究. 中国特殊教育 61, 47-53.
- 呂曉彤・高橋智(2006): 中国における自閉症児の母親の育児支援・発達支援のニーズに関する調査研究. 東京学芸大学紀要 57(教育科学系).
- 呂曉彤・高橋智(2006) 中国の自閉症児をもつ母親の発達支援ニーズの検討—民間自閉症児療育施設に通所の母親への面接法調査から—, 学校教育学研究論集, 14, pp.49-59, 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科.
- 于曉輝(2008): 中国における自閉症の早期診断・発見の実態とニーズに応じたシステム開発に関する研究. 博士(教育学)学位論文, 東京学芸大学大学院連合学校教育学研究科.
- 馬大軍(2007): 関于自閉症兒童狀況的調研報告. 北京市残疾人联合会年鑑.

中国における特殊教育教師の養成現状

○ 呂 曉彤

(帝京科学大学 こども学部 児童教育学科)

KEY WORDS: 中国 特殊教育教師 養成

I. はじめに

20世紀70年代からの改革開放政策によって、中国の経済は急速に発展し、教育も力を入れるようになった。とりわけ障害児教育にも着目するようになった。特に2006年から『中国障害者事業“十一五”発展綱要』(2006年～2010年)の実施と『中華人民共和国義務教育法』の改訂、さらに2008年3月に『中共中央國務院障害者事業発展の促進に関する意見』の公表、7月に『中華人民共和国障害者保障法』の修正により、中重度障害児や発達障害児の教育が重視され、障害児・者の権利擁護を強調するようになった。

II. 現状

2006年中国第二次障害者人口抽出調査結果によって、中国大陸における障害者人数は8,296万人、全国人口の6.34%に占める。うち、視覚障害者1,233(14.86%)万人、聴覚障害者2,004(24.16%)万人、言語障害者127(1.53%)万人、肢体不自由者2,412(29.07%)万人、知的障害者554(6.68%)万人、精神障害者614(7.40%)万人、重複障害者1,352(16.3%)万人である。障害児童は1,170万人、障害者全体の19.5%、児童人口総数の3%を占める。中国における特殊学校(日本の特別支援学校に等しい。ただし、盲・ろうあ・知的障害のみ入学させている。)は2010年に1705ヶ所、特別支援学級2775ヶ所があり、在校学齢障害児は51.9万人になるが、未入学学齢障害児の人数は14.5万人にのぼる(表1)。特別支援学校はあと500ヶ所が足りない公表されている。

中国大陸未入学学齢障害児の人数

障害名	人数(万人)	備考
視覚障害	1.7	
聴覚障害	1.5	
言語障害	1.1	
知的障害	3.7	
肢体不自由	3.7	
精神障害	0.8	自閉症を含む
重複障害	2.0	
合計	14.5	

このような状況の中、中国の特別支援教育の教師養成は4年制高等師範大学4ヶ所の上に特別支援教育専攻が設置され、毎年100人未満が卒業している。そのほかに2ヶ所の3年制師範大学と中等師範専門学校34ヶ所合わせて、毎年500人ほどの特殊教育教師を養成している。

1988年から特殊教育の主流になった「随班就読」^(註)政策は、障害児の就学問題を解決したが、担任の専門性が問われる。江蘇省(田ら:2011)、北京市(朱:2011)と河北省(于:2006)の調査報告による、「随班就読」を担当する教師の学歴は90%以上高学歴ゆえ、特別支援教育を専攻する教師は50%にも満たなかった。ほぼ100%の担当教員は短期養成課程に参加し、研修を受けていたにもかかわらず、どのように子どもと向き合えば良いのかが分からず、児童の「二次的障害」の発症が目立つようになっている。また、どの地域の教師も知的障害にかかわる経験の方が多く、発達障害に関する知識や専門知識が乏しかった。

これまでに、筆者が障害児をもつ母親の不安・ストレスの緩和にはいかなる育児支援・発達支援が必要であるのかを、自閉症児を中心に自閉症児をもつ母親のニーズ調査を踏まえながら実証的に検討したが(呂:2006)、施設や学校に教育を行っている教師達の専門性や資質の養成などは新たな問題が取りあげられた。

今の中国では、「零拒絶」(2006年制定の入学を希望する児童については入学させなければいけない条例)の実施とともに、自閉症スペクトラム児の入学は困難ではなくなった。人口13億以上の中国(2012年中国国家统计局発表)では、障害児者は1300万人を上回る(呂:2006)。彼らへの教育の質は担当する教員の専門性の養成と大いに関係している。

III. 考察

中国においては障害児の義務教育が形式的に保障されているが、実質的には軽度の障害児のみに教育対象が限定されている。また特殊学校の数が不足していて、障害児の就学はきわめて困難であり、通常の小学校にしか行き場がないのが現状である。通常学校に在籍しながら学校に通学していないケースが少なくない。たとえ通学していても、家族の付き添いや配慮の欠落など、家族に大きな負担を背負わせることになっている。2006年からスローガンとして挙げられた「零拒絶」に合わせるために障害児の入学自体は特に問題ではなくなったが、就学の継続と在学中の支援の質がより求められるようになった。現在では教師の養成、専門性の向上、教師・子どもの教育環境の改善など様々な課題に直面しており特殊教育教員の専門性の向上は緊要な課題となっている。本研究が中国の教員養成の現状に関する内容をレビューし、現状を改善する接点を明らかにした。特別支援学校に入学できず、通常学級に在学する自閉症スペクトラム児童の対応等が早急に対応しなければならない課題である。

注:随班就読とは、通常学級に障害児が在籍し、通常学級の教員が専門家の協力を得て(通常学級担任が短期間で障害児教育の研修を行うことがある)、障害児の教育・指導に責任を持つというものである。随班就読はこれまで教育を受けられなかった多数の障害児を通常学級へ就学させることをめざしているが、通常学級で学ぶことができない重度・重度重複児は現在のところ対象外である。

参考文献

- 呂曉彤(2006)中国における自閉症児の母親の育児困難の実態と発達支援ニーズに関する研究、博士(教育学)学位論文、東京学芸大学大学院連合学校教育学研究所。
- 田寅生・方俊明(2011)江蘇省特殊教育学校教師繼續教育需求情况調查研究、『中国特殊教育』、総第127期、2011年第1期、pp57-64
- 于玉東(2006)河北省特教学校師資現狀的調查研究、『中国特殊教育』、総第73期、2006年7期、pp66-69
- 尹海潔・龐文(2010)我国特殊教育師資的發展瓶頸与对策、『中国特殊教育』、総第117期、2010年3期、pp58-62
- 朱琳・孫穎(2011)北京市特殊教育師資培訓現狀調查、『中国特殊教育』、総第134期、2011年第8期、pp20-24

早期療育機関における集団適応を目標とした2歳児の活動プログラム実践

西谷聡子 深沢きく子 花形宏美 高橋淳子 立仙由紀子 山元佳恵 細沼由香 向井文枝 浮穴春香
(三鷹市北野ハピネスセンター)

KEY WORDS: 療育 親子 相談支援 就園 集団適応

I. はじめに

専門療育機関に相談支援につながる子どもの数は増加傾向にある。

専門療育機関に相談、支援につながっている3歳～就学までの子どもの内、療育施設の通園に通う子どもの数は、割合にすると少なく、多くの子どもは地域の幼稚園、保育園を所属先としている。(M市療育機関に相談にかかっている3歳以上児310名の内 地域の幼稚園、保育園277名 療育施設の通園29名 その他4名)

所属先となる幼稚園、保育園では、それぞれの子どもの発達状態や障害特性に応じた配慮や対応が必要となってくるが、20名～30名の子どもに2名程度の職員配置の幼稚園、保育園で子どもの就園後の生活がより充実したものになるために、就園するまでに集団適応の力を伸ばしておくことは重要なことである。

II. 目的

早期に相談につながった就園前の2歳児に、地域の幼稚園、保育園の生活に適応する力をつけることを目標に週1回の親子グループで集団適応能力をつける取り組みを実施。親子グループ終了後の就園先の調査を行う。また療育内容について保護者に調査を行い、検討する。

III. 方法

発達の課題により、専門療育機関につながった2歳児にひとり身支度できること、着席して集団の中で話が聞けること、見通しを持って活動の切り替えができることにポイントをおいた週1回の親子グループの取り組みを実施。

9:30	来所
9:30～	お支度、自由あそび
9:55～	片付け
10:00～	運動遊び・感覚遊び
10:45～	手洗い おやつタイム
11:00～	集まり
11:10～	課題活動
11:50～	終わりの会
12:00	終了
～13:00	(解放) ランチタイム

身支度 視覚的な手がかりの工夫、環境設定された中でできることを増やす

1期 マークシート 身支度台 身支度シートの使用
見通し絵カードの使用

2期 わからなくなった時の絵カードの使用

着席して大人の話聞く力をつけるため、対人意識、感覚面の育ちを促す活動として1年を通して親子ふれあい遊びを実施した。また、あつまりでは段階的に環境設定の工夫を行った。

1期 保護者の膝に座ってリーダー職員に注目するようにした。

2期 机、椅子を使い、保護者とは離れた位置で、リーダー職員に注目するようにした。

見通しを持って活動のきりかえができる活動の内容には変化をつけたが、流れは繰り返にし、見通しを立てやすいようにした。

1期 活動の見通しが持てるように視覚的な手がかりとして写真カードを使用し、活動ごとの終わりがわかりやすいようジェスチャーを使った。

2期 朝の会を設けて、その日の予定をスケジュールボードで知らせ、確認しながらグループ活動をすすめた。

【保護者との支援目標、方法の確認】

個別療育支援計画を保護者と確認し、共通理解の上、療育を進めた。親子グループ終了時の子どもの姿としての目標を立て、スモールステップとして期ごとにその目標達成に向けた具体的な手だてを提示して保護者と共通理解できるよう確認を行った。

調査1、親子グループに参加した子どもの次年度の所属先の調査を行う。

調査2 親子グループに参加し、次年度幼稚園に所属した31名の内、木曜日のグループに来ていた11名の保護者に親子グループ終了後、幼稚園に就園して半年が経った10月にアンケートを配布し、親子グループの活動が、幼稚園生活に役立っているかどうか聞いた。

IV. 結果

<調査1の結果>

親子グループに参加した子どもの次年度の所属先

	x年	x年+1	x年+2
療育施設の通園	11名	13名	14名
地域の幼稚園保育園	22名	24名	29名

<調査2の結果>

11名中アンケートに答えたのは9名だった。

(アンケートに答えた9名 親子グループ参加時の子どものDQ)

DQ	60～65	66～70	76～80	80～85	90～95
	2名	1名	3名	1名	2名

(アンケート結果)

	大変生かされた	少し生かされた	生かされていない
身支度	6	3	0
集まり	6	3	0
集団活動にのる	6	3	0
困ったとき先生に知らせる	4	4	1
お友だちとの関わり	3	5	1

V. 考察

調査1の結果より、親子グループに参加後、7割弱の人数の子どもが幼稚園に就園している。

調査2の保護者アンケートの結果からは、身支度、集まり時の着席、見通しを持って活動の切り替えができるという3点にポイントをおいた就園前2歳児のグループ療育は、幼稚園生活に役だっていると考えられた。担任との関係の持ち方や友だちとの関わり方にも幼稚園で生かされたという評価をした方が大半であった。

ただ単に身支度ができる、着席してられる、きりかえができる、ということだけでなく、この力をつけるための手だての中で、褒められること、わかりやすく伝わることなどが、対人意識を高め、社会性を伸ばした結果と推察される。

専門療育機関につながって間もない2歳児の時期は保護者の不安が強い時期でもある。保護者アンケートの結果からは、保護者同士が話せる場であったこと、不安な時にすぐ相談できるスタッフがいたことに対する評価も高かった。このことが、日々の子育ての不安の軽減につながり、子どもへの対応にも良い影響がもたらされたと思われる。今回は保護者アンケートを取った数が9名と少なかった。今後続けてアンケートを取るなどし、療育の充実を図りたい。